

Ausbildung

Leitthema Umgang mit Heterogenität und Normen
Grundlagen für die Umsetzung im Leistungsbereich Ausbildung

19.10.2009

Priska Sieber & Eveline Steinger (IZB, PHZ Zug)

Inhaltsübersicht

1	Einführung in das Konzept	3
1.1	Ziel und Inhalte des Konzepts	3
1.2	Zielgruppen des Konzepts	3
2	Konzeptioneller Rahmen des Leitthemas: „Umgang mit Heterogenität und Normen“	4
3	Leitsätze im Umgang mit Heterogenität und Normen	6
3.0	Grundhaltungen	6
3.1	Motivation: Anerkennung als kulturelle Aufgaben (Bereich 1)	7
3.2	Lernen als optimale Förderung im Hinblick auf institutionelle Ansprüche (Bereich 2)	9
3.2.1	Umgang mit Mitarbeitenden (Hochschulentwicklung)	9
3.2.2	Umgang mit Studierenden (Lehre)	11
3.3	Inhalte für vielfältige Erfahrungshorizonte und Lebenswelten (Bereich 3)	12
3.4	Prozesse für die Verhandlung und Festlegung von Normen (Bereich 4)	13
4	Weg zur Umsetzung des Leitthemas	15
5	Literatur	17
Anhang A: Konzeptuelle Grundlagen		21
A.1	Gesellschaftlicher Kontext: Globalisierung und Individualisierung	21
A.1.1	Globalisierungsfolgen und Individualisierung der Lebenslagen	21
A.1.1	Schule als Einrichtung des Nationalstaates	22
A.2	Aktueller wissenschaftlicher Diskurs: Enge schulische Normalitäten	22
A.2.1	Ausgangspunkt: Pädagogik der Vielfalt	22
A.2.2	Normative Prämissen der Pädagogik der Vielfalt	24
A.2.3	Grenzen des Konzepts „Umgang mit Heterogenität“	24
A.2.4	Erfolgreicher „Umgang mit Heterogenität“: Strukturen und Praktiken	27
A.2.5	Folgerungen: „Umgang mit Normalitäten“	29
A.3	„Umgang mit Heterogenität und Normen“ – Mehr als Kompetenzen von Lehrpersonen	31
A.3.1	Fokus des vorliegenden Konzepts	32
A.3.2	Pädagogische Hochschulen sind keine Volksschulen	33
Anhang B: Indikatoren zur Beurteilung der Umsetzung		34
	Grundhaltungen	35
	Bereich 1: Anerkennung als kulturelle Aufgaben (Motivation)	36
	Bereich 2: Lernen als optimale Förderung	37
	Bereich 3: Inhalte für vielfältige Erfahrungshorizonte und Lebenswelten	38
	Bereich 4: Prozesse für die Verhandlung und Festlegung von Normen	39

1 Einführung in das Konzept

1.1 Ziel und Inhalte des Konzepts

Das Konzept für das Leitthema „Umgang mit Heterogenität und Normen“ soll dazu beitragen, die Kohärenz und Koordination der Ausbildung an der PHZ Zug bezüglich eines **effektiven „Umgangs mit Heterogenität und Normen“ zu fördern** (vgl. KAL PHZ Zug, 2009. "Weiterentwicklung Ausbildung: Erläuterung der Steuerungselemente und Konzeptionalisierung der Steuerung").

Dazu beinhaltet das vorliegende Konzept folgende Aspekte:

- Es stellt den **konzeptionellen Rahmen** des Leitthemas dar (vgl. Kapitel 2), der aufgrund von Auseinandersetzungen mit der aktuellen Literatur zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ entwickelt wurde (vgl. Anhang A).
→ Damit stellt das vorliegende Heterogenitätskonzept eine gemeinsame **Vision** zur Verfügung, an der sich alle Beteiligten orientieren können.
- Es listet **Grundhaltungen** sowie die **Leitsätze** im „Umgang mit Heterogenität und Normen“ an der PHZ Zug für vier Handlungsbereiche auf, die im Hinblick auf die Umsetzung des konzeptionellen Rahmens als wichtig identifiziert wurden. Die Grundhaltungen und Leitsätze werden zudem **erläutert** (vgl. Kapitel 3).
→ Damit trägt das Konzept zur **Klärung von Begriffen und Konzepten** bei, dank der die gemeinsame Umsetzung des Heterogenitätskonzepts an Kohärenz gewinnen kann.
- Es liefert Anregungen für die **Umsetzung der Leitsätze** und zeigt damit die weiteren notwendigen Entwicklungen für eine optimale Umsetzung des Leitthemas „Umgangs mit Heterogenität und Normen“ auf (vgl. Kapitel 4). Als Unterstützung dazu liefert das Konzept **Vorschläge für Indikatoren**, die die Umsetzung der Leitsätze unterstützen können (vgl. Anhang B).
→ Damit liefert das Heterogenitätskonzept den Ausbildungsverantwortlichen **Anregungen, wie der Umsetzungsprozess gesteuert** werden kann.

1.2 Zielgruppen des Konzepts

Das Konzept **richtet sich primär an die Mitarbeitenden des Leistungsbereichs Ausbildung an der PHZ Zug** (Ausbildungsleitung, Studienleitung, Fachschaftsleitung, Dozierende, wissenschaftliche Mitarbeitende, wissenschaftliche Assistierende, Verwaltungspersonal). Die Umsetzung des Leitthemas im täglichen Handeln der Mitarbeitenden wird letztendlich aber insbesondere die Studierenden betreffen, die aufgrund des pädagogischen Doppeldeckers die Grundhaltungen und Leitideen erfahren und zu einem gewissen Grad internalisieren.

2 Konzeptioneller Rahmen des Leitthemas: „Umgang mit Heterogenität und Normen“

Das Thema „Umgang mit Heterogenität und Normen“ betrifft die Frage, welche Konsequenzen eine immer differenzierter und komplexer (heterogener) werdende Gesellschaft für das Aufwachsen, die Sozialisation und die Prozesse der Erziehung und Bildung mit sich bringen – ein Thema also, das nicht nur alle schulischen Fächer betrifft, sondern gleichermassen auch die verschiedenen beteiligten Akteure auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems (von Schülerinnen und Schülern sowie Studierende über Lehrpersonen/Dozierende, Schulleitungen und Eltern auf verschiedenen Bildungsstufen bis zur Bildungspolitik, vgl. Abbildung 3 in Anhang A, Abschnitt A.3.1).

Im vorliegenden Konzept wird auf die Konsequenzen des genannten sozialen Wandels für die Ausbildung von künftigen Lehrpersonen an der PHZ Zug fokussiert. Aufgrund von Auseinandersetzungen mit der aktuellen Literatur zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ – die im Anhang dieses Konzepts dargestellt sind – wurde als **konzeptioneller Rahmen für das Leitthema „Umgang mit Heterogenität und Normen“** an der PHZ Zug das in folgender Tabelle dargestellte Modell entwickelt.

Tabelle Umgang mit Heterogenität und Normen an der PHZ Zug als Balance zwischen Individualisierung und Integration, zwischen individuellen Besonderheiten und gemeinsamen Regelungen

Umgang mit Heterogenität und Normen	Heterogenität Individualisierung, Vielfalt der Lebensgestaltung Individuelle Besonderheiten als Anspruch und Recht	 Normen Integration, gesellschaftliches Zusammenleben Gemeinsame Regeln und Normen als soziale Notwendigkeit
Bereich 1: Motivation, Beurteilung und Bewertung	Anspruch auf Anerkennung	 vorherrschende (oft implizite) gesellschaftliche und institutionelle Wertungen
Bereich 2: Lernen, Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten	Chancengerechtigkeit und Solidarität	 institutionelle Ansprüche an die Individuen (an Studierende, an Mitarbeitende)
Bereich 3: Inhalte	Entfaltung von individuellem Wissen und Können	 notwendiges Wissen und Können (u.a. über Vielfalt der Lebensformen und ihre Grenzen)
Bereich 4: Prozesse, Verfahren zur Verhandlung und Festlegung von Normen	diskursive Verfahren	 bestehende Regelungen auf höheren Ebenen (international, national, regional, kantonal, institutionell)

Der „Umgang mit Heterogenität und Normen“ an der PHZ Zug wird als Balance zwischen Individualisierung und Integration, zwischen individuellen Besonderheiten und gemeinsamen, allgemeingültigen Regelungen gefasst, wobei der entsprechende Umgang **vier Handlungsbereiche** betrifft, die in einem engen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig beeinflussen (siehe Tabelle oben).

1. **Motivation:** Wie gehen die Beteiligten miteinander um, damit alle Anerkennung und Wertschätzung erfahren und die Motivation für Lernen und Weiterentwicklung aufrechterhalten wird?
2. **Lernen:** Wie gestalten die Beteiligten Lernen, damit alle die Chance haben, die institutionellen Ansprüche und Anforderungen zu erfüllen?
3. **Inhalte:** Welches Wissen und Können müssen die Beteiligten erwerben, um in einer individualisierten, globalisierten Lebens- und Arbeitswelt bzw. im (hoch-)schulischen Kontext kompetent mit der vorhandenen Vielfalt umgehen zu können? Und wie können die Inhalte optimal zur Entfaltung von vorhandenen individuellen Kompetenzen beitragen.
4. **Prozesse:** Wie können die Beteiligten als notwendig erachtete Regeln (neu) verhandeln und festlegen?

Übergeordnet sind den vier Handlungsbereichen **Grundhaltungen**, die einem kompetenten Umgang mit Heterogenität und Normen förderlich sind.

3 Leitsätze im Umgang mit Heterogenität und Normen

3.0 Grundhaltungen

Mögliche Haltungen und Einstellungen an der PHZ Zug:

- 0.1 Das Interesse und eine forschende Neugier, der Vielfalt von Menschen und Gegenständen zu begegnen, und die Bereitschaft, mit verschiedenen Menschen zu arbeiten und zu lernen.
- 0.2 Die Bereitschaft, Unterschiede in den Arbeits- und Lernvoraussetzungen zu akzeptieren und gleichzeitig institutionelle Ansprüche zu respektieren.
- 0.3 Die Bereitschaft, sich mit individuell, institutionell sowie gesellschaftlich relevanten Inhalten auseinanderzusetzen.
- 0.4 Die Bereitschaft, Rücksicht auf das Funktionieren der Gemeinschaft zu nehmen und bestehende Regeln zu befolgen, aber auch die Bereitschaft, sich argumentativ von bestehenden (schulischen) Normen abzusetzen und diese auszudifferenzieren.

Erläuterungen

Ein erfolgreicher „Umgang mit Heterogenität und Normen“ basiert auf spezifischen normativen Prämissen (vgl. Abschnitt A2.2) und wird durch entsprechende Grundhaltungen unterstützt. An der PHZ Zug werden die oben genannten Haltungen und Einstellungen favorisiert.

Grundhaltungen und Einstellungen dienen dazu, sich in komplexen Umfeldern wie demjenigen des Bildungswesens leichter (nicht besser) zurechtzufinden. Sie beinhalten grundsätzlich bereits Einteilungs- und Entscheidungskriterien, so auch die oben genannten Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf einen kompetenten Umgang mit Heterogenität und Normen. Dadurch **dienen sie der Orientierung und schaffen Ordnung**. Einstellungen sind oft ruhende Pole in einer Welt der Informationsflut und Meinungs- vielfalt. Sie sind Standpunkte, welche ein ständiges Herumschleudern verhindern. Grundhaltungen und Einstellungen ermöglichen aber auch die Selbstdarstellung des Individuums und verschaffen uns in gewissen Situationen Vorteile (z.B. Zugang zu Personen, Zuwendung, Privilegien, Aufnahme in Gruppen). Mit Mitmenschen geteilte Grundhaltungen und Einstellungen können sich aber v.a. auch regulierend, Konflikt vermeidend und produktiv auswirken (Strittmatter & Freudiger, 1996). Damit entsteht Raum, um sich auf die Vielfalt der Menschen an der PHZ Zug einzulassen und sich damit auseinanderzusetzen.

Die meisten wissenschaftlichen Konzepte gehen davon aus, dass Einstellungen durch ein Zusammenspiel von drei Komponenten zustande kommen: Wissenselemente verbinden sich mit Gefühlselementen und einer Handlungsbereitschaft, also der Tendenz, sich der Einsicht bzw. den Gefühlen entsprechend zu verhalten. Allerdings können die Reihenfolge des Erwerbs dieser Elemente bzw. die Kausalbeziehungen unter diesen Elementen ganz unterschiedlich verlaufen. **Einstellungen werden gelernt** wie andere Kompetenzen auch (ebd.). Es gelten teils die gleichen Lerngrundsätze wie beim Lernen von Wissen, von Begriffen oder Fertigkeiten, teils kommen aber neue Bedingungen und Gesetzmässigkeiten hinzu. Wichtig sind in der Praxis neben Einsichtsprozessen vor allem Verstärkungsvorgänge bzw. Modellübernahmen. Blosser Dressur oder gar Indoktrination führt bei Menschen selten zu überdauernden Haltungen und verbietet sich zudem aus ethischen Gründen in einer dem Bild vom mündigen Menschen verpflichteten Erwachsenenbildung.

Besonders wirksam sind Lernangeboten im Einstellungsbereich, wenn damit folgende drei Ebenen angesprochen werden: **die kognitive und affektive Ebene sowie die Ebene der Handlungsbereitschaft**. Schon bestehende Einstellungen spielen beim Erlernen bzw. Verändern von Einstellungen eine sehr grosse Rolle. Dies zeigt sich in der Erwachsenenbildung besonders deutlich. Lernende tendieren oft dazu, ihre bestehenden und jahrelang erprobten Einstellungen zu verteidigen. In solchen Situationen ist es wichtig, mit den ablaufenden Gleichgewichtsprozessen, mit den auftretenden Dissonanzen und Beharrungsbemühungen zurechtzukommen, um nicht unerwünschte "Bumerang-Effekte" zu erzeugen.

Bei der Gestaltung von Lernsituationen, in denen es um Einstellungen geht, ist jedoch insbesondere **ein kohärentes Umfeld** von grosser Bedeutung, welches die Bildung von Einstellungen über längere Zeit hinweg und von verschiedenen Seiten her unterstützt (Strittmatter et al., 1996, S. 18f.). Damit ist auch der pädagogische Doppeldecker angesprochen. Dazu gehört zunächst ein kohärentes Arbeits- und Lernklima, geprägt durch wertschätzende Beziehungen, einen entsprechenden Umgangston und Arbeitsstil, einen konstruktiven Umgang mit auftretenden Konflikten usw. Sodann ist bei Bildungsinstitutionen die Zusammenarbeit der Leitung sowie der Mitarbeitenden in einigen zentralen Bildungsanliegen wichtig. Die Lernenden erleben so einige Bildungsziele als besonders wichtig und glaubwürdig (weil sie von verschiedenen Bezugspersonen übereinstimmend und immer wieder vertreten werden), sie begegnen diesen Haltungen quer durch die Lern- und Angebotsbereiche hindurch, und es steht so vermehrt auch die lange Zeit zur Verfügung, die der Erwerb von Einstellungen eben erfordert. Die Arbeit an Grundhaltungen und gemeinsamen Leitideen ist der Versuch, angesichts der bestehenden Vielfalt, Grundlagen für ein kohärentes, auf zentrale Aspekte des gesellschaftlichen Zusammenlebens ausgerichtetes Bildungsumfeld zu schaffen.

3.1 Motivation: Anerkennung als kulturelle Aufgaben (Bereich 1)

Mögliche Leitsätze „Kultur der Anerkennung“

- 1.1 Mitarbeitende und Studierende gehen respektvoll miteinander und mit Dritten um und setzen sich für die Gemeinschaft ein.
- 1.2 Mitarbeitende und Studierende werden bezüglich eines möglichst umfassenden Persönlichkeitskonzepts wahrgenommen und insbesondere ihre Stärken und Beiträge zum Gelingen der Arbeit an der PHZ Zug werden gewürdigt.
- 1.3 Mitarbeitende haben ein hohes Bewusstsein für vorherrschende gesellschaftliche und innerhalb der Institution gebräuchliche Wertungen und sind bestrebt, im Umgang miteinander sowie mit den Studierenden ihre Normalitätsvorstellungen zu differenzieren.

Mögliche Leitsätze „Beurteilung und Bewertung“

- 1.4 An alle Studierenden und Mitarbeitenden werden hohe Erwartungen gestellt.
- 1.5 Die Beurteilungen von Studierenden und Mitarbeitenden sind in ihrer Tendenz von leicht optimistischen Erfolgserwartungen geprägt.
- 1.6 Verhaltens- und Leistungserwartungen werden expliziert und kommuniziert und das Gegenüber darin unterstützt, die Erwartungen zu erfüllen.
- 1.7 Die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung notwendige Selektion findet an der PHZ Zug möglichst früh im Laufe des Studiums statt.

Erläuterungen

Um einen erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität und Normen“ zu fördern wird an der PHZ Zug eine **Kultur der Anerkennung von Vielfalt** etabliert. Anknüpfend an das menschliche Bedürfnis nach Respekt und Achtung sollen Lob und Toleranz, Unterstützung, aber auch das faire Austragen von Unstimmigkeiten die Interaktionen prägen. Denn Mitarbeitende und Studierende sind in der Regel dann besonders motiviert und einsatzbereit, wenn ihre Beiträge und Leistungen von ihren Gegenüber bzw. der Institution anerkannt werden und sie dafür **Wertschätzung erfahren**. Entsprechend gilt es an der PHZ Zug einen **ressourcenorientierten Blick** im Umgang miteinander zu entwickeln und zu pflegen. Dies beinhaltet, dass alle Beteiligten die vorhandenen unterschiedlichen Potenziale und Perspektiven zu erkennen versuchen und diese grundsätzlich wertschätzen.

An der PHZ Zug wird die Schaffung einer Kultur der Anerkennung unterstützt durch **gemeinschaftsbildende und kulturelle Anlässe**, an denen man sich als Menschen trifft und die insbesondere das Wissen um die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte der Beteiligten fördern aber auch Gemeinsames entdecken lassen (gemeinsame Pausen, Weihnachtssessen, Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Kultur- und Sportprogramm, Eiertütsche, Geburtstagswünsche und -feiern, Spaghettiplausch, ...)

Begegnungen an der PHZ Zug sind grundsätzlich gekennzeichnet durch ein hohes Bestreben, die spezifische Interaktion in einer **konkreten Situation genau zu lesen** und problemlöseorientierte, die Vielfalt unterstützende Reaktionen zu zeigen, insbesondere wenn die Begegnungen Widerstände oder Unbehagen auslösen.

Eine wichtige Voraussetzung dafür ist allerdings **ein Bewusstsein für vorherrschende gesellschaftliche und innerhalb der Institution gebräuchliche Wertungen**. Dazu ist eine differenzierte Auseinandersetzung aller Beteiligten mit „Normalitäten“ notwendig: (1) eigenen und denjenigen von anderen; (2) deren Erwerb und Wirkung; (3) auf der Ebene von Gesellschaften, Schulsystemen, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulen, Unterricht und Individuum (Sieber, 2007). Was wir persönlich aktuell als positiv beurteilen und was als negativ ist von vielen Faktoren beeinflusst, sodass eine unterschiedliche Perspektive und die etwas stärkere Gewichtung eines vielleicht anderen Kriteriums zu ganz anderen, evt. positiveren Beurteilungen und Lösungen führen kann.

Allerdings findet die Anerkennung von Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung dort ihre **Grenzen**, wo Studierende und Dozierende die Verhaltens- und Leistungserwartungen an eine gute Lehrperson bzw. Dozent/in nicht zu erfüllen vermögen.¹ Solche **Verhaltens- und Leistungserwartungen** sowie allfällige Sanktionen sind beispielsweise im Manual für Studierende (PHZ Zug, 2008b) und im Manual für Dozierende (PHZ Zug, 2008a) sowie in den darin genannten übergeordneten Regelungen und Verordnungen verbrieft.

Damit ist der besonders relevante Bereich der **Beurteilung** angesprochen. Studierende und Mitarbeitende an der PHZ Zug sollen tendenziell möglichst anerkennende, wertschätzende Rückmeldungen erhalten. Rückmeldungen knüpfen an die Stärken an, berücksichtigen aber auch Schwächen und Fehler, beziehen den individuellen Werdegang ein. Fehler werden als Lerngelegenheit wertgeschätzt und genutzt und gleichzeitig nicht mit Sanktionen in Verbindung gebracht. Die Beurteilenden zeichnen sich diesbezüglich „... nicht durch neutrale Objektivität, sondern durch pädagogisch günstige Voreingenommenheit auszeichnen“ (Helmke, 2003, S. 89f.) aus, denn **leicht optimistische Erfolgserwartungen** sind tendenziell motivierend und versprechen einen höheren Lern- und Entwicklungserfolg. Dies gilt in gleichem Masse auch für die Arbeit in der Volksschule. Doch unterscheidet sich die Hochschule in einem wesentlichen Punkt von der Volksschule: Dozierende, die die Unterstützungsangeboten im Rahmen der Personalentwicklung nicht nutzen und Studierende, die die Professionsstandards trotz Unterstützung in der Lehre nicht erreichen, müssen selektioniert werden.

¹ Dasselbe gilt für die Leistungserwartungen, die in Abschnitt 3.2 ausgeführt sind.

In diesem Zusammenhang stellen sich für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im „Umgang mit Heterogenität und Normen“ folgende zentralen, kulturellen Fragen, die es kontinuierlich zu reflektieren, auszuhandeln und anzupassen gilt:

- Wen fördern wir (und wen nicht)?
- Wie gewährleisten wir, dass wir die „richtigen“ Personen fördern?
- Wann und wie beenden wir die Förderung?

Diese Fragen betreffen die **Rekrutierung und Entlassung** von Studierenden und Mitarbeitenden, die grundsätzlich auf eine möglichst grosse Vielfalt der Erfahrungshintergründe der an der PHZ Zug Beteiligten ausgerichtet sein sollte (bezüglich Geschlecht, Migrationshintergrund, Erstsprache, Religion, beruflichen und familiären Erfahrungen, politischer Ausrichtung, Alter, sozialem Status etc.).

Bezüglich der **Mitarbeitenden** besteht an der PHZ Zug ein Personalmanagementsystem mit zugehörigen Reglementen und Weisungen, das den Rahmen für die Beurteilung und Bewertung, die Rekrutierung und Entlassung der Mitarbeitenden transparent darstellt. Bezüglich der Umsetzung ist es wichtig, dass alle Beteiligten die darin verbrieften Normen unterstützen (bzw. Änderungsbedürfnisse über die vorgesehenen diskursiven Prozesse einbringen, vgl. Abschnitt 3.4) und die Beteiligten sich in der Umsetzung an diese Normen halten.

Bezüglich der **Studierenden** sind an der PHZ Zug die Normen bezüglich Rekrutierung und Selektion in den Zulassungsbestimmungen festgelegt und in den Beurteilungs- und Selektionsinstrumenten verbrieft (Professionsstandards, Akzesse, Leistungsnachweise, Mentorate, Schlussprüfungen, Portfolio, Casemanagement etc.). Die verschiedenen Instrumente sind in ihren Funktionen geklärt, aufeinander abgestimmt und werden in der Umsetzung von allen Beteiligten gestützt und umgesetzt. Dadurch werden die Dozierenden in der Beurteilung der Studierenden entlastet bzw. die Beurteilungen werden gemeinsam getragen und es wird sichergestellt, dass diejenigen Studierenden, die die institutionellen Anforderungen trotz Unterstützung nicht zu erreichen vermögen, nicht unnötig lange an der PHZ Zug studieren.

3.2 Lernen als optimale Förderung im Hinblick auf institutionelle Ansprüche (Bereich 2)

3.2.1 Umgang mit Mitarbeitenden (Hochschulentwicklung)

Mögliche Leitsätze

- 2.1.1 Die gemeinsam getragenen institutionellen Ansprüche an die Mitarbeitenden werden transparent kommuniziert.
- 2.1.2 Die Vielfalt und unterschiedlichen Potenziale der Mitarbeitenden an der PHZ Zug werden anerkannt und für gemeinsames Lernen genutzt.
- 2.1.3 Die Strukturen an der PHZ Zug unterstützen die Mitarbeitenden, sich weiterzubilden, sich weiterentwickeln und sich aktiv einbringen zu können.

Erläuterungen

Die PHZ Zug versteht sich als **lernende Organisation** (Büeler, 2004, S. 28), in der alle Mitglieder bereit sind und sich darum bemühen, sich individuell und gemeinsam weiterzuentwickeln und zur Weiterent-

wicklung der Gesamteinstitution beizutragen. Bezüglich des Umgangs mit Heterogenität und Normen bedeutet dies zunächst, dass für alle Beteiligten **individuelle Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten** bestehen, um allen die Chance zu geben, die individuellen Potenziale optimal entwickeln zu können. Zudem sollen generell Kompetenzen erworben werden können, um den institutionellen Ansprüchen gerecht zu werden.

Für die Mitarbeitenden der PHZ Zug sind die institutionellen Anforderungen und damit die gemeinsamen Normen etwa in der *Personalverordnung der PHZ* und dessen *Ausführungsbestimmungen* (beide vom 18.6.04) und im Manual für Dozierende (PHZ Zug, 2008a) verbrieft. Die Fördermöglichkeiten sind in den *Richtlinien für die Weiterbildung der Dozierenden der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz* (18.6.04), im *Konzept Personalmanagement PHZ Zug* (2007) sowie im *Konzept Weiterbildung Dozierende* (2008) formuliert.

Bei der Umsetzung dieser Regelungen achten die Personalverantwortlichen an der PHZ Zug darauf, dass die Verschiedenheit der Mitarbeitenden bei der Rekrutierung gefördert und anschliessend anerkannt und wertgeschätzt wird, indem die **unterschiedlichen Potenziale für gemeinsame Arbeit und Weiterentwicklungen optimal genutzt bzw. gefördert** werden, um schliesslich ein gesteigertes Professionalisierungsniveau in inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Fragen im „Umgang mit Heterogenität und Normen“ zu erreichen.

Heterogenität der Mitarbeitenden meint, an der PHZ Zug qualifiziertes aber differenziertes (strukturiertes) Personal zu haben: nicht in jeder Person müssen alle Kompetenzen vereint sein. Die PHZ Zug kann so eine Vorbildfunktion für die ebenfalls zu befürwortende Ausdifferenzierung des Lehrberufs werden. Dies bedingt aber, dass das Personalmanagement als Diversity Management gestaltet wird, dass Mitarbeitende sich spezialisieren können (ohne sich vom Rest des Diskurses abzukoppeln), dass diese Spezialisierungen transparent und für die Kolleginnen und Kollegen nutzbar gemacht werden, dass etwa mehr berufspraktisch orientierte Mitarbeitende in geeigneter Form mit mehr wissenschaftsorientierten Mitarbeitenden zusammenspannen und vice versa.

Dies verlangt einerseits von den Mitarbeitenden, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen und die Weiterentwicklungsbedürfnisse aktiv einzubringen und zu verfolgen, andererseits auch die Unterstützung der Personalverantwortlichen, diese Bestrebungen zu unterstützen und beispielsweise Mitarbeitende in geeigneter Form zur Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen freizustellen.

An der PHZ Zug bestehen zudem **reflexionsfördernde Aktivitäten und gemeinsames Lernen von Mitarbeitenden** unterstützende Strukturen. In deren Rahmen sollte es immer wieder darum gehen, sich über Fragen im Zusammenhang mit Vielfalt und Normen auszutauschen. Dabei sollte auch die Kreativität, die gedankliche Sprengung von bestehenden Normen und Grenzen zum Ausdruck gebracht werden können. Folgende an der PHZ Zug bereits vorhandenen bzw. gewünschten Strukturen können dazu dienen:

- Gemeinsame Sitzungen und Entwicklungsaktivitäten der Fachschaften oder von Projektgruppen;
- PHZ Zug übergreifende Veranstaltungen wie Klausuren, Open-Space, Konvente, Forschungslunches, Forschungstage, ...;
- Interne Weiterbildungstage;
- Hospitationen mit Beobachtungsaufträgen zum „Umgang mit Heterogenität und Normen“ und anschliessenden Reflexionen über die zum Ausdruck gebrachte Normalitäten;
- Gemeinsames Aktionsforschungsvorhaben zur Analyse bestehender Normalitätsvorstellungen an der PHZ Zug.

3.2.2 Umgang mit Studierenden (Lehre)

Mögliche Leitsätze

2.2.1 Die gemeinsam getragenen institutionellen Ansprüche an die Studierenden werden transparent kommuniziert.

2.2.2 Die Lernangebote an der PHZ Zug sind grundsätzlich am Lernbedarf der Studierenden ausgerichtet.

2.2.3 Die Strukturen der Ausbildung an der PHZ Zug unterstützen die genannte Gestaltung von Lernangeboten.

Erläuterungen

Die **institutionellen Anforderungen** an die Studierenden sind an der PHZ Zug **transparent formuliert**. Neben den diversen Reglementen und Verordnungen sind die von den Studierenden zu erreichenden Kompetenzen in den Professionsstandards der PHZ Zug verbrieft sowie in den Modulkarten und den LN-Karten zu jeder Veranstaltung spezifiziert.

Den Dozierenden der PHZ Zug kommt die Aufgabe zu, **Lern-, Förderungs- und Unterstützungsangebote zu gestalten**, die einerseits an die heterogenen Erfahrungshorizonte der Studierenden anknüpfbar und andererseits optimal auf die Erreichung der Professionsstandards ausgerichtete sind.

Die **Studierenden werden dabei als Subjekt der Lernangebote** verstanden. Den Studierenden kommt die Verantwortung zu, sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen, die eigenen Lernbedürfnisse zu erkennen, eigene Lernziele zu formulieren und diese selbstständig und eigenverantwortlich zu verfolgen.

- Lernen an der PHZ Zug knüpft an die individuellen Vorerfahrungen, an die spezifischen Lernbedürfnisse der Studierenden an – diese werden erkundet und im Hinblick auf die Erreichung der Professionsstandards genutzt;
- Die Lernarrangements unterstützen die Nutzung unterschiedlicher Kompetenzen und Ressourcen der verschiedenen Studierenden für gemeinsames Lernen. Die Studierenden unterstützen auf der Grundlage ihrer besonderen Potenziale wo möglich das Lernen der Kommilitoninnen und Kommilitonen;
- Die PHZ Zug bietet Wahlmöglichkeiten von unterschiedlichen Lernwegen an (z.B. unterschiedliche Fächerwahl, Fachateliers, Ateliersemester, Themenwahl für Prüfungen u.a. auf der Grundlage von Portfolioarbeit, des Casemanagements, von Förderplanung aufgrund von individuellen Bedürfnissen der Studierenden etc.). Die Nutzung der Lernangebote und die Respektierung der diesbezügliche bestehenden Normen liegt bei den Studierenden;
- In allen Modulen werden Lernangebote gemacht, die unterschiedlich bearbeitet werden können (verschiedene Einzelproblemlösevarianten oder Aufgaben, die auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet werden können, verschiedene Schwerpunkte im Rahmen der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand etc.), um den heterogenen Erfahrungshorizonten der Studierenden gerecht zu werden. Zudem werden regelmässig verschiedene Lernzugänge zu einem Thema präsentiert;
- In der Lehre wird ein angemessener Umfang an Coaching- und Mentors-Arrangements angeboten;
- ...

Die Gestaltung der Lernangebote wird an der PHZ Zug durch unterstützende Strukturen erleichtert. Dazu gehört etwa:

- die Ermöglichung pädagogischer Gestaltungsräume durch die verschiedenen Arten von Modulgefäßen (kursorische 2- oder 4-Stunden-Module, Blockmodule, Studientage, Praxismodule, Selbstlernmodule, Projektmodule, ..., sowie spezifische von einzelnen Dozierenden vorgeschlagene Modulstrukturen);
- die dem Lernangebot angemessene Rhythmisierung der einzelnen Module (Kürzung der Plenumsveranstaltungen zugunsten von mehr individueller Arbeit, Wahlangebote innerhalb der Module, individuelle Betreuung von Kleingruppe etc.);
- die Kombinationsmöglichkeiten von Einzelmodulen zu umfassenderen Lerngefäßen (wie beispielsweise die mehrere Semester übergreifende Konzeption der verschiedenen Module zum Thema „Unterrichten lernen“);
- das Case-Management, mit dessen Hilfe besondere Förderbedürfnisse einzelner Studierender identifiziert werden, sodass bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen auf dieses Wissen aufgebaut werden kann und dadurch die Dozierenden entlastet werden;
- ...

3.3 Inhalte für vielfältige Erfahrungshorizonte und Lebenswelten (Bereich 3)

Mögliche Leitsätze

- 3.1 An der PHZ Zug wird die Entfaltung individuellen Wissens und Könnens gefördert.
- 3.2 Die angebotenen Lehr-Lern-Arrangements fördern eine normalitätsreflektierende Praxis.
- 3.3 An der PHZ Zug wird Wissen über Identitätsentwicklungen in verschiedenen Lebenswelten sowie über soziale Konstruktionen von sozialen Differenzlinien in Gesellschaft und auf verschiedenen Ebenen des nationalen Schulsystems vermittelt.
- 3.4 An der PHZ Zug werden Studierende und Mitarbeitende unterstützt und kritisch begleitet, wenn sie sich auf für sie neue Themen und Zugängen einlassen möchten.

Erläuterungen

Die zentralen Inhalte für einen kompetenten Umgang mit Heterogenität und Normen beziehen sich auf die Vielfalt möglicher Erfahrungshorizonte und Lebenswelten im Hinblick auf den Bildungsprozess in einer pluralisierten Welt. Jeder Mensch verfügt über Lebenserfahrungen und dabei gewonnenes Wissen und Können, das sich allerdings an den Wertungen und den Normen – an dem was allgemein für normal gehalten wird – in einem spezifischen Kontext bricht.

Deshalb ist eine **normalitätsreflektierende (Hoch-)Schulpraxis** von zentraler Bedeutung, die zu erreichen ebenfalls von gewählten Lehr-Lern-Arrangements mitbestimmt werden, denn eine entsprechende Kompetenzentwicklung gelingt in der Regel nur durch eine enge Verzahnung von theoretischer Reflexion und praktischen Erfahrungen, der Verbindung also von affektiven, kognitiven, reflexiven und behavioralen Lernprozessen, die an die individuellen Erfahrungshorizonte der Studierenden anknüpfen. Wie die so angesprochenen Lehr-Lern-Arrangements an der PHZ Zug grundsätzlich zu gestalten sind, wird in den zwei weiteren Leitthemen der Ausbildung an der PHZ Zug formuliert: (1) im Lernkonzept und (2) im Kon-

zept „Theorie-Praxis“. Für den kompetenten Umgang mit Heterogenität und Normen sind jedoch Praxis- und Arbeitserfahrungen in möglichst unterschiedlichen Kontexten und mit möglichst verschiedenen Partnerinnen und Partnern zu fördern. Die PHZ Zug bietet deshalb ihren Mitarbeitenden und Studierenden insbesondere die verschiedenen Mobilitätsangebote des International Office PHZ an sowie eine Reihe von Weiterbildungs- und Praxiseinsätzen in unterschiedlichen lokalen Kontexten. Zudem werden an der PHZ Zug die spezifischen Erfahrungen von Mobilitätsstudierenden und -dozierenden (Incoming und zurückkehrende Outgoing) genutzt.

Eine normalitätsreflektierende (Hoch-)Schulpraxis bzw. der kompetente Umgang mit Heterogenität setzt ein **differenziertes Wissen** voraus über Identitätsentwicklungen in verschiedenen Lebenswelten sowie über soziale Konstruktionen von sozialen Differenzlinien in Gesellschaft und auf verschiedenen Ebenen des nationalen Schulsystems, das es in der Lehre zu thematisieren und zu reflektieren gilt. “We conclude that student teachers should be taught explicitly about the discourses by which teaching is constructed so that they are able to reflect more critically on their professional practice.” (Pachlera, Makoea, Burnsc & Blommaerta, 2008) Dies gilt es in geeigneten Gefäßen nicht nur für Studierende sondern auch für Dozierende zu thematisieren.

Für die Ausbildung an der PHZ Zug bedeutet dies zudem, dass sich die Beteiligten ihrer **eigenen Identitätsentwicklung bewusst** sind oder werden und ein Wissen darüber haben oder entwickeln, was ihre Stärken und Schwächen im Bezug zu einem spezifischen Kontext wie demjenigen des (Hoch-)Schulfelds aber auch darüber hinaus sind. An der PHZ Zug wird die Entfaltung des individuellen Wissens und Könnens gefördert, indem erstens eine Kultur der Anerkennung gepflegt wird (vgl. Abschnitt 3.1), zweitens das Lernen aller Beteiligten an die individuellen Voraussetzungen und Potenziale anknüpft (vgl. Abschnitt 3.2) und schliesslich dieses individuelle Wissen und Können der Studierenden und Mitarbeitenden im Hinblick auf das Erreichen der Professionsstandards bzw. die gestellten professionellen Anforderungen an die Mitarbeitenden genutzt wird (vgl. Abschnitt 3.2).

Dazu trägt bei, dass an der PHZ Zug Studierende und Mitarbeitende unterstützt und kritisch begleitet werden, wenn sie sich auf neue Themen und Zugänge einlassen möchten. Denn der Umgang mit Heterogenität verlangt auch ein hohes Mass an Kreativität, mit der etwa die aktuellen eigenen Einstellungen und Normen hinterfragt und variiert werden und damit die Öffnung gegenüber Neuem erreicht werden kann. Dabei wirkt eine kritische Begleitung unterstützend, mit der die Reflexion gefördert wird. Es soll etwa danach gefragt werden, inwiefern die neuen Themen und Zugänge zu unseren institutionellen Anforderungen passen, ob diese allenfalls befragt werden müssen oder ob sie den vorgegebenen Rahmen in wenig konstruktiver Weise sprengen.

3.4 Prozesse für die Verhandlung und Festlegung von Normen (Bereich 4)

Mögliche Leitsätze

- 4.1 An der PHZ Zug bestehende Regeln, Verfahren und Zuständigkeiten werden transparent kommuniziert und gemeinsam umgesetzt.
- 4.2 Neue Studierende und Mitarbeitende werden sorgfältig in die bestehenden Regeln, Verfahren und Zuständigkeiten an der PHZ Zug eingeführt.
- 4.3 Die Regelungen an der PHZ Zug sind verhandelbar. Vorschlägen für Neuregelungen wird offen begegnet. Für Neuregelungen sind bezeichnete Instanzen zuständig und diskursive Verfahren definiert, die einer demokratischen Kultur gerecht werden.

Erläuterungen

Um gemeinsames Lernen und Arbeiten möglichst produktiv zu gestalten, sind Regeln erforderlich, damit nicht ständig über den Umgang miteinander diskutiert werden muss. Solche Regeln sind beispielsweise in den verschiedenen Reglementen, Verordnungen, Anweisungen und Manuals der PHZ und der PHZ Zug verbrieft.

Dennoch ist der Umgang mit Regeln und Normen kein einfaches Unterfangen, denn

- die Regeln müssen bekannt sein und ein grundsätzliches Einverständnis damit vorherrschen;
- ein Verstoss gegen die Regeln muss Folgen haben;
- gerade in einer pluralistischen Welt greifen bestehende Regeln für die vielen spezifischen Fälle oft nicht;
- durch neue Entwicklungen und Bedürfnisse können sich bestehende Regeln als hinderlich erweisen oder neue Regeln als notwendig herausstellen.

Um einen konstruktiven Umgang mit Regeln zu ermöglichen, stehen an der PHZ Zug folgende Strukturen zur Verfügung:

- Bestehende Regeln und Wegweisungen stehen allen Beteiligten der PHZ Zug zur Verfügung und sind entsprechend transparent kommuniziert (die Dokumente sind herunterladbar von der Webseite der PHZ, der PHZ Zug oder vom Extranet der PHZ);
- Neue Studierende werden zu Beginn des Studiums von den Mentorinnen und Mentoren mit den bestehenden Regelungen an der PHZ Zug vertraut gemacht;
- Neue Mitarbeitenden werden bei der Arbeitsaufnahme von der jeweiligen personalverantwortlichen Person mit den bestehenden Regelungen an der PHZ Zug vertraut gemacht;
- Die Regelungen klären Zuständigkeiten und Verantwortungen, sodass einerseits Klarheit darüber besteht, wer auf den Verstoss gegen Regeln reagieren muss und andererseits für möglichst alle Fragen die passende Instanz zu deren Beantwortung gefunden werden kann;
- In die Neuarbeitung von Regelungen werden die betroffenen Personen einbezogen, entweder durch direkte Mitarbeit oder durch die Möglichkeit einer Stellungnahme zu einem Entwurf;
- Anregungen für die Änderung, Abschaffung oder Schaffung von Regelungen können an der PHZ Zug über die Fachschaften, die Mitarbeitendenorganisation oder die Studierendenorganisation an die zuständige Instanz gerichtet werden, die diese prüft und die Antragstellenden über das weitere Vorgehen informiert.

Eine Optimierung der aktuellen Situation an der PHZ Zug wird insbesondere bezüglich der sehr inkonsistenten Anwendung verbrieftter Regeln lokalisiert sowie der fehlenden bzw. nur von einer Minderheit der Beteiligten angegangenen Interventionen bei Regelverstoss.

4 Weg zur Umsetzung des Leitthemas

Grundsätzlich tragen alle Beteiligten zur Umsetzung des Leitthemas bzw. zur Entfaltung der Grundhaltungen und Leitsätze in ihren täglichen Tätigkeiten im Rahmen der Ausbildung an der PHZ Zug bei. Damit die Arbeit jedoch gegenseitig unterstützt und getragen wird, die notwendigen Normen ausgehandelt und festgeschrieben und so das Leitthema seine Wirkung entfalten kann, sind gemeinsame Umsetzungsprozesse unabdingbar. Die Steuerung dieser Prozesse liegt bei der KAL (Konferenz der Ausbildungsleitung).

Nicht alle Leitsätze können gleichzeitig zur Umsetzung gelangen. Ein Fokus ist notwendig, um das System nicht zu überfordern.

Der Umsetzungsprozess des Leitthemas selber trägt also wesentlich zur Entwicklung eines kompetenten Umgangs mit Heterogenität und Normen bei. Dieser kann entlang eines üblichen (Hoch-)Schulentwicklungsprozesses verlaufen, wie er etwa in Abbildung 2 dargestellt und anschliessend erläutert ist.

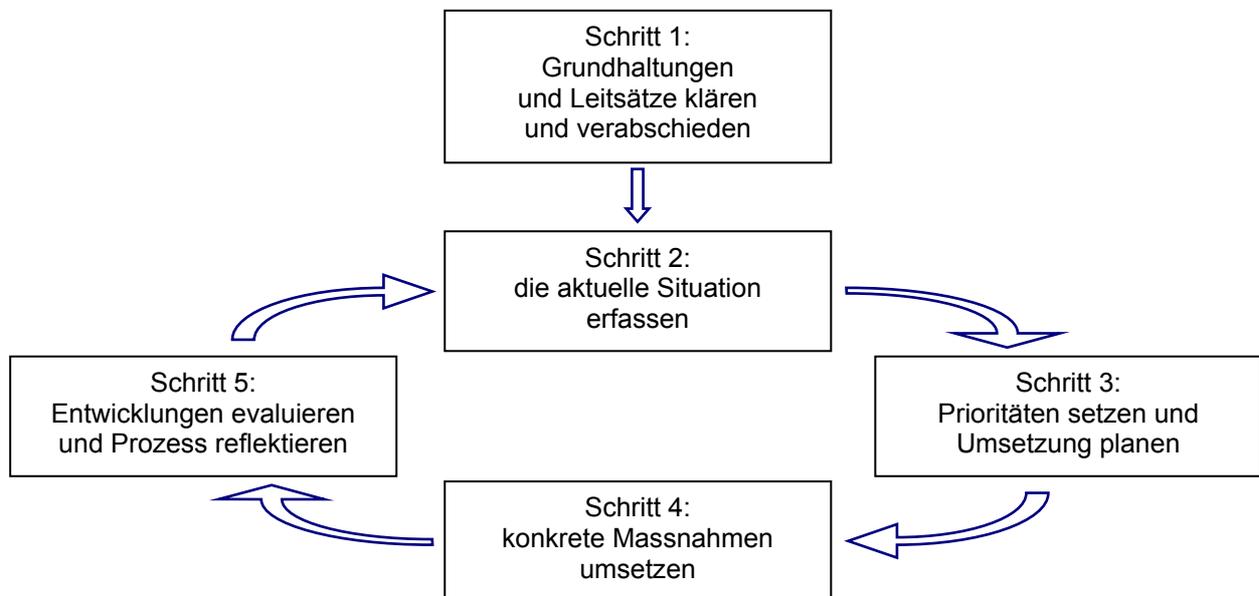


Abbildung 1: Planungskreislauf für die Umsetzung des Leitthemas

Schritt 1: Grundhaltungen und Leitsätze klären und verabschieden

Die Unterstützung der Grundhaltungen und Leitsätze durch möglichst alle Beteiligten ist Voraussetzung für eine kohärente, effektive und entlastende Umsetzung des Heterogenitätskonzepts.

Vertretungen aller Fachschaften sowie die stud.org haben sich in Gesprächen zu den Grundhaltungen und Leitsätzen geäussert. Rückmeldungen wurden in die in diesem Konzept formulierten Grundhaltungen und Leitsätze eingearbeitet.

Die nun formulierten Grundhaltungen und Leitsätze wurden in einem weiteren Schritt von der KAL diskutiert und verabschiedet.

Eine vertiefte Klärung der einzelnen Leitsätze (sowie allenfalls deren Reformulierung) kann im Rahmen der Entwicklung von Indikatoren stattfinden (vgl. Anhang B), die möglichst diskursiv unter Beteiligungen aller gestaltet werden sollte (siehe dazu auch Schritt 3).

Schritt 2: die aktuelle Situation erfassen

Konkrete Umsetzungsarbeiten des vorliegenden Konzepts sollten idealerweise auf Bereiche fokussieren, deren aktuelle Situation sich weit von einem gewünschten Zustand befindet und/oder die von den Beteiligten als besonders wichtig beurteilt werden. Die Erfassung der aktuellen Situation, die möglichst die Erfahrungen aller Beteiligten einbezieht, dient demnach dazu, auf einer fundierten Grundlage diejenigen Bereiche zu identifizieren, in denen die PHZ Zug und ihre professionelle Entwicklung vorangebracht werden sollte (dabei geht es keineswegs darum, die Kompetenz Einzelner zu bewerten).

Vorschläge für die Entwicklung von Indikatoren zu den einzelnen Grundhaltungen und Leitsätzen sowie deren Erfassung sind in Anhang B dargestellt.

Schritt 3: Prioritäten setzen und Umsetzung planen

Nicht alles kann gleichzeitig umgesetzt werden. Auf der Basis der Beurteilung der aktuellen Situation (Schritt 2) setzt die KAL als Führungsinstanz der Ausbildung an der PHZ Zug Prioritäten. Sie entscheidet also, welchen Leitsätzen in einer nächsten Hochschulentwicklungsphase besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll.

Die KAL entscheidet aber nicht nur über das Was, sondern auch über das Wie. Die Umsetzung der Leitsätze bedarf einer konkreten Planung, damit sie ihre Wirkung entfalten kann.

Voraussetzung dafür ist, dass alle an der Umsetzung Beteiligten (inkl. der Studierenden) die umzusetzenden Leitsätze verstehen und diese stützen. Um dies zu erreichen wird die diskursive Entwicklung von Indikatoren für die umzusetzenden Leitsätze empfohlen (z.B. im Rahmen von Workshops).

Anschließend werden von der KAL konkrete Massnahmen für die Umsetzung der Leitsätze entwickelt und die Umsetzung der Massnahmen konkret geplant, idealerweise möglichst in die allgemeine Ausbildungsentwicklung integriert.

Schritt 4: konkrete Massnahmen umsetzen

Die geplanten konkreten Massnahmen werden unter der Führung der KAL von allen Beteiligten umgesetzt. Die Massnahmen betreffen jeweils alle Ausbildungsbereiche und Fachschaften sodass deren Umsetzung die von den Beteiligten als noch entwicklungsbedürftig erachtete modul- und fachschaftsübergreifende Zusammenarbeit und Koordination unterstützen kann.

Schritt 5: Entwicklungen evaluieren und Prozesse reflektieren

Nach der in der Planung festgelegten Umsetzungsphase werden die Entwicklungen evaluiert (mittels der formulierten Indikatoren, allenfalls integriert in QUEE) und die Prozesse sowie Evaluationsergebnisse reflektiert. Dieser Schritt bildet die Grundlage für die nächsten anzugehenden Entwicklungsschritte.

Schritt 2: die aktuelle Situation erfassen

(siehe oben)

5 Literatur

- Achermann, Edwin (2005). *Unterricht gemeinsam machen: ein Modell für den Umgang mit Heterogenität*. Bern: Schulverlag bmv.
- Ainscow, Mel & Miles, Susie (2008). Making Education for All inklusiv: where next? *Prospects: Inclusive Education*, 38, 15-34.
- Allemann-Ghionda, Cristina (1999). *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern: Peter Lang.
- Altrichter, Herbert & Hauser, Bernhard (2007). Umgang mit Heterogenität lernen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 4-11.
- Bauer, Philipp & Riphahn, Regina T. (2005). *Heterogeneity in the intergenerational transmission of educational attainment: Evidence from Switzerland on natives and second generation immigrants*, Center for Globalisation and Europeanization of the Economy, CeGE-Discussion Paper No. 38, January 2005. Göttingen: Georg-August-Universität.
- Baumann, Zygmunt (1999). *Das Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1996). *Reflexive Modernisierung - Eine Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Becker, Gerold et al. (Hrsg.) (2004). *Heterogenität: Unterschiede nutzen - Gemeinsamkeiten stärken*. Seelze: Friedrich.
- Bennett, Milton J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.
- BFS/EDK (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Bless, Gérard (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bräu, Karin & Schwerdt, Ulrich (Hrsg.) (2005). *Heterogenität als Chance: vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Büeler, Xaver (2004). *Management System PHZ Zug: Grundlagen, Ziele und Mittel des strategiebezugenen Führungssystems der PHZ Zug. Vom VR Schulen St. Michael Zug beschlossen am 1. Juli 2004*. Zug: IBB.
- Coradi Vellacott, Maja; Hollenweger, Judith; Nicolet, Michel & Wolter, Stefan C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung: Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK.
- Dietz, Gunther (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.
- Eckhart, Michael (2005a). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern*. Bern: Haupt.
- Eckhart, Michael (2005b). Das Potenzial vielfältig zusammengesetzter Schulklassen. Soziale Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von in- und ausländischen Kindern. *VHN: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 1, 15-27.

- European Commission (2007). *Report of the Peer Learning Activity, Oslo, May 2007. "How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?"*. Oslo: European Commission.
- Fend, Helmut (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Gingrich, Andre (2004). Conceptualising Identities: Anthropological Alternatives to Essentialising Difference and Moralizing about Othering. In: Gerd Baumann & Andre Gingrich (Hrsg.), *Grammars of Identity/Alterity: A Structural Approach* (S. 3-17). London: Berghahn.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multikulturellen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Krüger-Potratz, Marianne (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Reihe Einführungstexte Erziehungswissenschaft; Bd. 9)*. Opladen: Barbara Budrich.
- Grossenbacher, Silvia & Oberdorfer, Gerd (2006). *Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission LCH*. Zürich: LCH (Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer).
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Jahrbuch Grundschulforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Helmke, Andreas (2003). *Unterrichtsqualität. Erfassen, Bewerten, Verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Hess, Remi & Wulf, Christoph (Hrsg., 1999). *Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hradil, Stefan (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- KAL PHZ Zug (2009). *Weiterentwicklung Ausbildung: Erläuterung der Steuerungselemente und Konzeptionalisierung der Steuerung*. Zug: KAL (Konferenz der Ausbildungsleitung), PHZ Zug.
- Katzenbach, Dieter (2000). Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. Anmerkungen zur Konzeption, zum Selbstverständnis und zu den Ergebnissen des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. *Behindertenpädagogik*, 39(3), 226-245.
- Kronig, Winfried; Haeberlin, Urs & Eckhart, Michael (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Krüger-Potratz, Marianne (2003). Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Jacky Beille-rot & Christoph Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Europäische Studien zur Erziehung und Bildung Nr. 20* (S. 83-94). Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne (2004). Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung. In: Sigrid Blömeke; Peter Reinhold; Gerhard Tulodziecki & Johannes Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 558-566). Bad Heilbrunn: Klinkhardt / Westermann
- Krüger-Potratz, Marianne & Lutz, Helma (2002). Sitting at a Crossroad. Rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenz. *Tertium Comparationis*, 8(6), 81-92.
- Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2005). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Rudolf Leiprecht & Anne Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 218-234). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Lischer, Rolf (1997). *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern: BFS (Bundesamt für Statistik).
- Lutz, Helma (1999). State of the Art: Zum Stand der Interkulturellen Pädagogik. *Tertium Comparationis*, 5(2), 134-149.

- Lutz, Helma & Leiprecht, Rudolf (2003). Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Ingrid Gogolin; Jürgen Helmchen; Helma Lutz & Gerlind Schmidt (Hrsg.), *Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen Vergleichender und Interkultureller Pädagogik* (S. 115-127). Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2003). *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen.
- Müller, Charlotte (2007). Heterogenität als Chance. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1, 53-59.
- Nusche, Deborah (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Papers, No. 22*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).
- Pachlera, Norbert; Makoea, Pinky; Burnsc, Michele & Blommaerta, Jan (2008). The things (we think) we (ought to) do: Ideological processes and practices in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 437-450.
- PHZ Zug (2008a). *Manual für Dozierende*. Zug: PHZ Zug.
- PHZ Zug (2008b). *Manual für Studierende*. Zug: PHZ Zug.
- Prenzel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Radtke, Frank-Olaf (1995). Interkulturelle Erziehung – Über die Gefahren des pädagogisch halbierten Anti-Rassismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 853-864.
- Rauschenberger, Hans (2001). Differenz und Gleichheit im Schulunterricht. Vom allmählichen Wandel des egalitären Bildungsverständnisses. *Die Deutsche Schule*, 93(3), 266-278.
- Reh, Sabine (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 97, 76-86.
- Rumpf, Horst (1998). Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horror vacui. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 331-341.
- Salvin, Robert E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know and what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Schäffter, Otfried (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Otfried Schäffter (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11-42). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seitz, Ingeborg (2007). *Heterogenität als Chance: Lehrerprofessionalität im Wandel*. Erziehungskonzeptionen und Praxis, Band 68. Frankfurt a.M.: Lang.
- Sieber, Priska (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung: Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Reihe „ISP-Universität Zürich“, Bd. 13. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Sieber, Priska (2007). Transnationalität und nationale Schulsysteme: Perspektiven für Forschung und Lehre. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(3), 345-362.
- Spetsmann-Kunkel, Martin (Hrsg.) (2009). *Homogenitätsillusion und Normalitätskonstrukt. Aufsätze von Georg Hansen*. Münster: Waxmann.
- Steenbuck, Olaf (2002). Heterogenität: Sind die Subjekte nur vielfältig und verschieden oder auch je besonders? *eWi-Report*, 24. Besucht am 5.3.2005, auf <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-Report/EWI24/berichte/steenbuck.pdf>.

- Strittmatter, Anton & Freudiger, Marcel P. (1996). *An Einstellungen arbeiten*. Luzern: Akademie für Erwachsenenbildung.
- Tanner, Albert; Badertscher, Hans; Holzer, Rita; Schindler, Andreas & Streckeisen, Ursula (Hrsg.) (2006). *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo.
- Warzecha, Birgit (Hrsg.) (2003). *Heterogenität macht Schule: Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Weber, Martina (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weber, Martina (2008). Intersektionalität sozialer Ungleichheit im Schulalltag. In: Malwine Seemann (Hrsg.), *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (S. 41-59). Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Anhang A: Konzeptuelle Grundlagen

Heterogenität, also Uneinheitlichkeit, Verschiedenheit oder Ungleichheit zwischen Schülerinnen und Schülern bzw. Lernenden, bildet für die Pädagogik seit jeher ein dialektisches Spannungsverhältnis. Vorschläge zum „Umgang mit Heterogenität“ finden sich entsprechend beispielsweise bereits bei Comenius, von Humboldt, in vielen Reformpädagogiken und nicht zuletzt in der Diskussion um Chancengleichheit und kompensatorische Erziehung, die besonders intensiv Ende der 1960er- bis Anfang der 70er-Jahre geführt wurde (Steenbuck, 2002). „Neu ist hingegen, dass Differenz, Heterogenität oder Vielfalt nicht nur erneut und vermehrt als Phänomene der schulischen und unterrichtlichen Realität aufgegriffen werden, mit denen auf geeignete Weise pädagogisch umzugehen sei, sondern dass sie zugleich zu zentralen Begriffen aktueller pädagogischer Ansätze avanciert sind.“ (ebd., o.S.) Dies kommt u.a. in zahlreichen in jüngster Zeit zum Thema erschienen Publikationen zum Ausdruck (vgl. u.a. Heinzel & Prengel, 2002; Warzecha, 2003; Weber, 2003; Becker et al., 2004; Achermann, 2005; Bräu & Schwerdt, 2005; Sieber, 2006; Tanner et al., 2006; Seitz, 2007). Zudem erfreut sich der Begriff der Heterogenität in der Bildungslandschaft grosser Beliebtheit und wird in der Bildungspolitik, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, der Bildungsforschung aber auch in der Schulpraxis rege verwendet. Auch an der PHZ trifft man auf verschiedenen Ebenen auf den Begriff Heterogenität. Es gibt im Bereich F&E ein „Institut Schule und Heterogenität“, es werden Vorlesungen und Seminare zum Thema angeboten, es gibt ein Fachteam Heterogenität und Heterogenität findet auch in den Professionsstandards der PHZ Zug Eingang.

Die Gründe dafür sind vielfältig, wurzeln einerseits in Folgen gesellschaftlicher Transformationsprozesse der vergangenen Jahre (vgl. Abschnitt A.1) und basieren andererseits auf mehr oder weniger neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen (vgl. Abschnitt A.2). Darauf soll im Folgenden eingegangen werden, um schliesslich die Bedeutung des Themas „Umgang mit Heterogenität“ für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung angemessen einordnen und eingrenzen zu können (vgl. Abschnitt A.3).

A.1 Gesellschaftlicher Kontext: Globalisierung und Individualisierung

A.1.1 Globalisierungsfolgen und Individualisierung der Lebenslagen

Sozialstrukturen wie das Bildungssystem unterliegen ständigen Veränderungen. Einen wesentlichen Beitrag zu den aktuellen gesellschaftsstrukturellen Veränderungen leistet die zunehmende Weltweite Vernetzung mit ihren immer komplexer werdenden politischen, sozialen und wirtschaftlichen Interdependenzen. Interdependenzen die in zunehmendem Mass von ihren lokalen Zusammenhängen losgelöst einerseits dazu geschaffen sind, Einheit zu erzeugen (man denke etwa an den „globalen Wirtschaftsraum“), andererseits aber auch neue Pluralitäten und Disparitäten hervorbringen und nicht zuletzt neue Konfliktlinien eröffnen. Die kulturbedeutsamen gesellschaftlichen Auswirkungen einer zunehmenden globalen Vernetzung zeigen sich in veränderten Formen von Sozialität (etwa in einer individualisierten Werteorientierung etc.) und schaffen damit auch neue gesellschaftliche Problemlagen (verändertes Konsumverhalten, Veränderung und Zunahme von Migration etc.). Der Umgang mit der so entstehenden Vielfalt in der modernen Gesellschaft und der gleichzeitigen Einheit der modernen Gesellschaft schafft auch neue Herausforderungen für Bildung und Schule.

Folgt man der Argumentation Beck, Giddens und Lash (1996), so leben wir gegenwärtig in einer Zeit des beschleunigten sozialen Wandels: Alte gesellschaftliche Zuordnungen wie Stand und Klasse dienen nicht mehr als Ordnungsgerüst der modernen Gesellschaft, tradierte Normen und Werte verlieren ihre allgemeine Gültigkeit, Geschlechterrollen brechen auf und sowohl familiale als auch ausserfamiliale Lebensformen werden in einer immer vernetzteren Welt zur Diskussion gestellt. Dem Zerfall traditioneller Bin-

dungen und Ordnungsgefüge steht eine zunehmende Selbstbestimmung des Individuums gegenüber. Es findet eine Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile statt. In einer Gesellschaft, die von der Individualisierung der Lebenslagen und der Pluralität der Wertemuster geprägt ist (Beck, 1986), kommt einerseits dem Individuum vermehrt die Aufgabe zu, seine Identität und Biografie selbstbestimmt zu gestalten. Andererseits akzentuiert sich der Prozess der Bildung von Wir-Gruppen (Norbert Elias) als Ausschluss der „Anderen“. Dies bedarf im Bildungsbereich einer verstärkten Aufmerksamkeit.

A.1.1 Schule als Einrichtung des Nationalstaates

Demgegenüber ist das Schulwesen, das seit seinem Ursprung eine der zentralen Institutionen des modernen Nationalstaates darstellt, ausgesprochen national (homogen) ausgerichtet. Die „Schule für alle“ diente der Durchsetzung des Ideals ethnischer, sprachlicher, nationaler, religiöser und kultureller Homogenität des Nationalstaates und wirkte mit bei der Abgrenzung eines homogen gedachten „Eigenen“ vom „Fremden“. Zudem sei nach Krüger-Potratz (2003) durch die Einführung von „Gesinnungsfächern“ wie Deutsch/Muttersprache, Geschichte/Heimatkunde, christliche Religion die Herausbildung und Festigung einer nationalen, ethnisch basierten Identität und momoperspektivischen Weltansicht gelungen (S. 84). Diese Grundausrichtung des Schulwesens ist bis heute in den Strukturen und Praktiken der Bildungssysteme tief verankert und führt tendenziell zu einem „monokulturellen und monolingualen Habitus“ der Schulen (Gogolin, 1994).

Unter anderem als Folge davon werden in den Schweizer Bildungssystemen entlang von spezifischen Unterscheidungslinien wie sozio-ökonomische Herkunft oder Migrationshintergrund Bildungsgüter ungleich verteilt (vgl. u.a. Lischer, 1997; BFS/EDK, 2002; Coradi Vellacott, Hollenweger, Nicolet & Wolter, 2003; Bauer & Riphahn, 2005; OECD, 2006). Doch in einem auf Chancengerechtigkeit und Demokratie angelegten modernen Staatswesen sind Ausschluss und Diskriminierung verfassungswidrig und damit nicht legitim.

„Zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität gehört die konsequente Orientierung der Politik am gesellschaftlichen Ziel der Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit.“ (Grossenbacher & Oberdorfer, 2006, S. 1) Dabei kann Chancengleichheit in Anlehnung an Hradil (1999) folgendermassen definiert: „Chancengleichheit ist dann gegeben, wenn allen unabhängig von leistungsfremden Merkmalen (wie z.B. von Bildung, Prestige und Geld der Eltern, von Geschlecht, Wohnort, Beziehungen, Religion, Hautfarbe, politische Einstellung, persönliche Bekanntschaft oder Familienzugehörigkeit) die gleiche Chance zu Leistungsentfaltung und Leistungsbestätigung eingeräumt wird.“ (S. 149) Dies kann allerdings nicht alleine von der Bildungspolitik umgesetzt werden, sondern bedarf der Unterstützung von allen Politikbereichen mittels eines umfassenden Konsens’.

A.2 Aktueller wissenschaftlicher Diskurs: Enge schulische Normalitäten

A.2.1 Ausgangspunkt: Pädagogik der Vielfalt

Der aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskurs zum „Umgang mit Heterogenität“ wurzelt zentral auf dem von Prenzel (1993) vorgeschlagenen Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“. Auch wenn sich die Argumentationen in den folgenden Jahren ausdifferenziert haben, gilt das Konzept im deutschsprachigen Raum nach wie vor als wichtiger Referenzrahmen und soll in den folgenden Darstellungen als Ausgangspunkt gelten.

Mit der „Pädagogik der Vielfalt“ wurden die in der Vergangenheit in der Pädagogik thematisierten Differenzlinien insbesondere entlang von Gesundheit/Behinderung (Sonderpädagogik), Geschlecht (Gender-

Pädagogik) und Kultur (Interkulturelle Pädagogik) in ein umfassendes Konzept zusammengeführt. Im Mittelpunkt steht dabei das gemeinsame Lernen unterschiedlicher Schülergruppen und -persönlichkeiten, also das gemeinsame Lernen von Nichtbehinderten und Behinderten, Mädchen und Knaben, Schweizern und Ausländerinnen, Kindern mit lokaler und anderer Erstsprache, aber auch von Jüngeren und Älteren, Armen und Reichen, schulisch Begabten und Schulschwachen und von Schülerinnen und Schülern mit allen anderen Unterschiedlichkeiten.

Normatives Ziel einer „Pädagogik der Vielfalt“ sind nach Prenzel (1993) **die Vermeidung von normativen und normalisierenden Erziehungs- und Bildungsvorstellungen**, eine Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit und zur Anerkennung der Heterogenität, kurz, zum Umgang mit Differenz und Gleichheit. „Pädagogik der Vielfalt versteht sich als Pädagogik der intersubjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen. Indem sie Missachtung im Bildungswesen zu vermeiden sucht, fördert sie persönliche Bildungsprozesse sowie Qualifikations- und Sozialisationsprozesse und wirkt den schädlichen Folgen des im Bildungssystem vorherrschenden Selektionsprinzips entgegen“ (Prenzel, 1993, S. 62). Die Autorin nennt als Alternative zur Missachtung drei notwendige Dimensionen der Anerkennung:

- Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen,
- Anerkennung gleicher institutioneller Zugänge,
- Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften.

Ziele einer Pädagogik der Vielfalt sind demnach das Kennenlernen der Anderen, die Selbstachtung und Anerkennung der Anderen, die Aufmerksamkeit für die individuelle und kollektive Geschichten, die Aufmerksamkeit für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen sowie Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe (Prenzel, 1993, S. 185).

Theoretisch wird das Konzept der Pädagogik der Vielfalt bzw. Heterogenität gestützt von Differenz-, Pluralismus- und Intersubjektivitätstheorien (Prenzel, 1993), worauf in Abschnitt A.2.3 noch eingegangen werden wird.

Der Diskurs über den „Umgang mit Heterogenität“ entwickelte sich von Heterogenität als Problem, zu Heterogenität als Herausforderung über Heterogenität als Ressource hin zu Heterogenität als Recht (Dietz, 2007, S. 9f.). Darin widerspiegeln sich zudem streckenweise auch individuelle Entwicklungsphasen des Umgangs mit Differenz.

- *Problem:* Politik über Differenzen werden in die Schule übertragen, Differenz oder „Andersheit“ wird zum Problem und die Lösung ist die Kulturalisierung, d.h. sozio-ökonomische, rechtliche und/oder politische Ungleichheiten werden als angenommene kulturelle Differenzen reinterpreted und „Andersheit“ als „Fremdheit“ oder „Anormalität“ abgelehnt.
- *Herausforderung:* Die Differenzen werden als Herausforderung wahrgenommen und im Umgang damit kompensatorische Massnahmen zur „Behandlung“ des Besonderen, des Abweichenden, des Differenten implementiert, womit „das Verschiedene stigmatisiert“ wird um es zu integrieren (assimilieren) und zu nationalisieren an das „was unser Eigenes ist“ (Radtke, 1995).
- *Ressource:* „Andersheit“, „Fremdheit“ oder „Anormalität“ werden als Komplementarität, als Ergänzung genutzt, indem Eigenheit und „Andersheit“ als Zusammenspiel wechselseitig hervorgehobener Kontrastierung begriffen werden, als sich wechselseitig relativierend und bestimmend wahrgenommen werden. Das „Andere“ wird hier als Ressource zur Ergänzung und Vervollständigung wahrgenommen, als Ressource für Erneuerung, Korrektur, Erweiterung. In einem Zusammenspiel von Aneignung und Selbstveränderung ermöglicht die Differenzenerfahrung eine Selbsterfahrung, mittels derer Lücken aufgedeckt werden und neue Möglichkeiten entdeckt werden. Das „Andere“ wird hier somit in seinem Nutzwert oder eben als Ressource angenommen,

dem Nutzen also für die eigene Weiterentwicklung (Bennett, 1986; Schäffter, 1991; Rumpf, 1998; Baumann, 1999).

- Recht: Individuelle Besonderheiten werden als Anspruch und Menschenrecht anerkannt (Altrichter & Hauser, 2007), womit ein werthafter Anspruch jeder Person auf Anerkennung in der Gesellschaft und daher auch in der Schule verbunden ist. Daraus wird abgeleitet, dass die historisch herausgebildeten und tradierten Normalitätsverständnisse, wie sie in Bezug auf die Schule und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine entscheidende Rolle spielen, in Frage zu stellen sind und insbesondere in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung explizit thematisiert und nach inklusiven statt ausgrenzenden Lösungen gesucht werden müsse (Krüger-Potratz, 2004, S. 558).

A.2.2 Normative Prämissen der Pädagogik der Vielfalt

Ein Konzept des „Umgangs mit Heterogenität“ hat folglich für die Gestaltung der Volksschule klare normative Prämissen (Prenzel, 1993; Gogolin & Krüger-Potratz, 2006; Altrichter et al., 2007), die von den an Bildungsprozessen Beteiligten unterstützt und gegenüber weiteren Akteuren darzustellen und zu vertreten sind.

Zentrale normative Prämissen für die **Gestaltung der Volksschule als einer Schule für alle**, die vom Kompetenzbereich Ausbildung der PHZ Zug geteilt und gegen innen sowie aussen vertreten werden, sind:

- Jeder Mensch hat Anspruch auf Anerkennung in der Schule.
- Die Lebens- und Bildungschancen der Heranwachsenden sollten so weit wie möglich nicht von den Zufällen ihrer Herkunft abhängen. Dies zu erreichen ist eine zentrale Aufgaben von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in öffentlicher Verantwortung.
- Allen Heranwachsenden soll mit Unterstützung durch Bildung und Erziehung ermöglicht werden, diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die sie zur Bewältigung ihres Lebens in der heterogenen Gesellschaft benötigen.
- Ziel ist die Erziehung zur demokratischen Vielfältigkeit und zur Anerkennung der Heterogenität, weshalb normative und normalisierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen zu reflektieren und wo sie gegen Menschenrechte verstossen zu vermeiden sind.

A.2.3 Grenzen des Konzepts „Umgang mit Heterogenität“

Probleme der Übertragung auf professionelle Kompetenzen

Die „Pädagogik der Vielfalt“ versucht ein konsistentes Denkgerüst und ein verantwortungsbewusstes, professionelles Handlungskonzept für die komplexen Herausforderungen im Schulalltag zu formulieren. Dies wirkt auf den ersten Blick erfrischend, weil sie eine zukunftsgerichtete Antwort auf die brennende Frage verspricht, wie die Realität sich überlagernder und oftmals einander widersprechender Bildungserwartungen produktiv und konstruktiv innerhalb der professionellen Arbeit von Lehrpersonen aufgegriffen werden könne.

So kreativ und anregend das Konzept der „Pädagogik der Vielfalt“ bzw. des „Umgangs mit Heterogenität“ also sein mag und so wichtig und richtig die Stossrichtung einer gemeinsamen Schulung aller Kinder und Jugendlichen in einer Schule für alle ist, so wenig kommt auch die „Pädagogik der Vielfalt“ nicht umhin, Normen zu nennen, an denen sich die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung und damit die Bildungsprozesse auszurichten haben (Steenbeck, 2002). Ohne Vorstellung über eine Normalentwicklung

oder über zu erreichende Bildungsziele – und damit die konkrete Festlegung, was mit „diejenigen Kenntnisse und Fähigkeiten [...], die sie zur Bewältigung ihres Lebens in der heterogenen Gesellschaft benötigen“ (siehe oben) verstanden ist – bleibt nur noch die ausschliessliche Orientierung am Kinde, so dass nichts anderes mehr übrig bleibt, als die Kinder so zu akzeptieren, wie sie sind.² Ohne Aussagen über mögliche Entwicklungsverläufe und wichtige Handlungsfähigkeit können auch keine gesellschaftlichen Benachteiligungen oder andere mögliche Ursachen entdeckt werden, die die Kinder in der Entfaltung ihrer Potenziale oder der Teilnahme an Bildungsprozessen behindern.

Rauschenberger (2001) verweist zudem darauf, dass Differenzen in erster Linie einmal festgestellt werden, demgegenüber Gleichheit, die in einem gewissen Masse für das Zusammenleben unabdingbar ist, herzustellen versucht werden muss. Dies ist insbesondere bezüglich der gesellschaftlichen Integration von besonderer Bedeutung, da die Kohäsion von Gesellschaften massgeblich von gemeinsam getragenen Regeln und Normen – beispielsweise hinsichtlich demokratischer Verfahren – abhängt, die es unter anderem in der Schule zu vermitteln gilt.

Auf dem Hintergrund der in Abschnitt A.1 genannten gesellschaftlichen Transformationsprozesse sind Bildungsprozesse und die zugrundeliegenden normativen Vorstellungen allerdings stärker als bisher auf eine komplexe, multikulturelle, multilinguale und global vernetzte Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auszurichten und multiperspektivisch zu organisieren.

Damit wird auf die Grenzen in Bildungsprozessen hingewiesen, normative und normalisierende Erziehungs- und Bildungsvorstellungen zu vermeiden, wie dies von Prengel (1993) gefordert wird. Entsprechend kann es beim „Umgang mit Heterogenität“ lediglich darum gehen, normative und normalisierende Aspekte herauszuarbeiten, zu reflektieren und zu differenzieren.

Semantische Unklarheit: Unterschiedliche Unterschiede

Sowohl Vielfalt als auch Heterogenität sind als Begriffe alles andere als klar, nicht nur in deren alltäglicher Verwendung, sondern auch im wissenschaftlichen Diskurs. Bereits die *semantische Unschärfe* der Begriff verweist auf einige Probleme. Heterogenität meint etwa, aus voneinander zu Unterscheidendem, aus Ungleichartigem Zusammengesetztes, aus bezüglich verschiedenen Kriterien uneinheitlichen Elemente bestehend. Entsprechend kann unter Heterogenität Unterschiedliches verstanden werden, was mit ein Grund für die hohe Akzeptanz des Begriffs sein dürfte: Alle können sich darunter etwas vorstellen, man weiss aber nie genau, was die Anderen nun genau meinen, wenn sie von Heterogenität sprechen, so dass das Vorgestellte sehr unterschiedlich bleibt und damit nur schwer in der Praxis bearbeitbar ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive kritisiert etwa Müller (2007), dass sich das in den Konzepten der Heterogenität eingelagerte Konglomerat von deskriptiven Elementen, normativen Vorstellungen und theoriegeleiteten Annahmen für die Ausbildung von professionsspezifischen Routinen im Schulalltag als kritisch zu hinterfragendes Instrument erweist.

Von Lutz (1999) beispielsweise wird denn auch die Analogisierung der Differenzlinien Geschlecht, Gesundheit und Ethnie/Kultur in der „Pädagogik der Vielfalt“ kritisiert, denn die genannten Differenzen sind im Bezug auf Genesis und Geltung unterschiedlich, die Differenzen somit unterschiedlich verschieden, auch wenn Lutz den Versuch, die einzelnen Diskurse zu überschreiten und zu verbinden, grundsätzlich als kreativ und weiterführend beurteilt.

² Katzenbach (2000) beispielsweise sieht in der „Pädagogik der Vielfalt“ die Gefahr, dass ohne Bezugstheorie über das, was in der Bildungsarbeit als normaler Entwicklungsverlauf anzusehen ist, kein Entwicklungspotenzial mehr auszumachen ist. Die Kritik von Rauschenberger (2001) geht in eine ähnliche Richtung, wobei er kompetenztheoretisch argumentiert und betont, dass Kompetenztheorien nicht Gleichheit und Differenz, sondern **Allgemeines und Besonderes** als zentrales Begriffspaar von pädagogischen Konzepten nahe legen.

Folglich ist eine detaillierte Klärung des Begriffs „Heterogenität“ von zentraler Bedeutung, soll das vorliegende Konzept als Leitthema in der Praxis der Ausbildung der PHZ Zug bearbeitbar sein. Es wird zu beantworten sein, ob der Begriff Heterogenität oder Vielfalt wirklich nützlich ist, oder ob nicht eher von Gleichheit und Differenz, Allgemeinem und Besonderem oder gar von Normalitäten und Normen auszugehen zu effektiveren Auseinandersetzungen in der Praxis führen kann.

Grenzen differenztheoretischer Begründungen

Differenztheoretische Zugänge gehen davon aus, dass man sich selbst nur durch Unterschiede von anderen bestimmen kann und leiten daraus in der Regel die Notwendigkeit einer Systemorientierung ab. Dahinter verbergen sich allerdings wichtige theorieimmanente blinde Flecken: Differenztheoretische Ansätze gehen von einer unhinterfragten und in ihrer Wirkung unbewiesenen Selbstverständlichkeit einer je spezifischen Wesenhaftigkeit einer Differenzkategorie aus, einer genuin existierenden Besonderheit.

Die Öffnung der Forschung in Richtung sozialkonstruktivistischer Ansätze konnte zwar diese essentialistische Position überwinden, indem sie die kontextbezogenen Aushandlungs- und Handlungsprozesse in den Interaktionen auf Mikroebene analysierte. Damit rückten die Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler in den Blick, die in vielfältigen Interaktionsprozessen auf die Ausgestaltung der sozialen Verhältnisse, der Bevorzugung und Benachteiligung einwirkten und dabei soziale Praktiken als selbstgewisse Routinen entfalten. So wurde der Blick geöffnet für die individuellen Konstruktionsleistungen von Differenzkategorien im Schulalltag.

Was allerdings die früheren differenztheoretischen und die daran anschliessenden sozialkonstruktivistischen Ansätze nicht leisten können, sind die Machtverhältnisse als einen gesellschaftlichen Strukturzusammenhang auch in seiner Wirkungsmächtigkeit für den Schulalltag in den Blick zu nehmen.

Entsprechend kommt eine „Pädagogik der Vielfalt“ nicht umhin, die durch ungleich verteilte Macht hervorgerufen Unterscheidungen ernst zu nehmen, will sie nicht Individuen für gesellschaftliche Diskriminierungspraktiken beschuldigen statt sie zu ermächtigen, etwas dagegen zu unternehmen. Hier knüpft denn auch die nächste Grenze des Konzepts der „Pädagogik der Vielfalt“ an.

Widerspruch zwischen Pluralismusvorstellungen und gesellschaftlicher Realität

In Heterogenitätsvorstellungen wird das Denken im Kosmos von Vielfalt als nahezu vollständig ungeordnet und letzten Endes zufällig angenommen, in Pluralismusvorstellungen tendenziell eine gleichberechtigte Koexistenz divergierender kultureller Vorstellungen, Leitbilder und Interessen angenommen. Wird allerdings eine Gleichwertigkeit kultureller oder sozialer Differenzierung postuliert, wird damit die faktische und empirisch nachweisbare Hierarchisierung und die ungleichen Machtverhältnisse innerhalb und zwischen Kulturen, sozialen Gruppen oder Geschlechtern ignoriert.

Ohne die Herausarbeitung dieser Herrschaftsbeziehungen kann nicht auf das Problem eingegangen werden, dass unsere Schulen normativen Vorstellungen verpflichtet sind, so beispielsweise explizit einem christlich-abendländischen, liberalen, kapitalistischen Menschenbild.

Notwendigkeit der Produktion von Differenzen

Menschliche Wahrnehmung basiert auf dem Prinzip von sozial erlernten Wahrnehmungskategorien. Menschen müssen kategorisieren. Die Kategorien dazu finden sich aufgrund der in ihrer Biografie bzw. in ihren Erfahrungen angelegten Strukturen, den so internalisierten Normen, Regeln bzw. Werten. Diese sind tendenziell hierarchisierend und widersprechen den postulierten Gleichheitsprämissen des „Umgangs mit Heterogenität“.

Menschen tendieren darüber hinaus dazu, Komplexität reduzieren zu wollen, insbesondere weil dies entlastend wirkt. Dies führt dazu, dass eine als individuell zu gross wahrgenommene Heterogenität Ängste

und Abwehr erzeugt, was wiederum die Neigung zu homogenisierenden Massnahmen in der Gestaltung des Zusammenlebens unterstützt. Unter anderem als Folge davon kennzeichnen defizitäre Markierung und Ausschluss in aktuell immer komplexer werdenden Gesellschaften den gesellschaftlichen und schulischen „Umgang mit Heterogenität“ (Grossenbacher et al., 2006).

Unterscheidungsdimensionen können darüber hinaus aus zwei Perspektiven betrachtet werden: erstens aus der Perspektive der Identitätsbildung und zweitens aus der Perspektive von Diskriminierung. Die Kombination beider Sichtweisen ergibt die situativen Aspekte der Identitätswahl einer Person und damit verschiedene Identitätsvarianten zu denen eine Person Zugang hat. Menschen können dabei stigmatisierende oder nicht-stigmatisierende Identitätsquellen wählen: ich will zur (akzeptierten) Mehrheit oder zur (diskriminierten) Minderheit gehören. Damit reduzieren Differenzlinien Identitäten systematisch bezüglich gleichartiger Andersheit (Gingrich, 2004), indem bipolar und asymmetrisch, dominante vs. dominierte Identitätsdimensionen wie männlich vs. weiblich, christlich vs. muslimisch, schweizerisch vs. ausländisch etc. nebeneinander gestellt werden (Dietz, 2007). Diese Bipolarität wird tendenziell in öffentlichen Diskursen sichtbar. Der dominante Pol wird dort als „Normal“ und der dominierte Pol als „abnormal“ oder „deviant“ oder „ungewöhnlich“ dargestellt (Krüger-Potratz & Lutz, 2002; Lutz & Leiprecht, 2003; Leiprecht & Lutz, 2005). Das Resultat ist ein sozial konstruiertes und kommuniziertes Bild von Normalität als Homogenität, das diskursiv vermittelt wird durch die Überbetonung und Übervisualisierung des „Heterogenen“ als „Problem“ und als „Unrein“ (Mecheril, 2003).

Bildungsanalyse sollte deshalb die multiplen Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften als „hybride Zugehörigkeiten“ dekonstruieren und rekonstruieren und damit dem vorherrschenden Erkennen, das Essenzialisiert und Identitäten fixiert, entgegen wirken, damit Heterogenität in der Bildung möglichst als Normalität verstanden wird (Lutz et al., 2003).

A.2.4 Erfolgreicher „Umgang mit Heterogenität“: Strukturen und Praktiken

Die normativen Prämissen und Grenzen des Konzepts „Umgang mit Heterogenität“ bedeuten in der Umsetzung in Erziehungs- und Bildungsprozessen die Gestaltung passender Strukturen und die Etablierung angemessener Praktiken. Diese gilt es, nicht aufgrund subjektiv bevorzugter Kriterien zu bestimmen, sondern aufgrund wissenschaftlich begründeter Argumente³.

Hindernisse für den Erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität“

In der Literatur werden als mögliche Hindernisse für einen erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität“ etwa folgende Aspekte identifiziert (vgl. u.a. Gogolin, 1994; Bless, 1995; Allemann-Ghionda, 1999; Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2000; Reh, 2005; Sieber, 2006; Weber, 2008):

- (früh) separierendes Arrangement der Bildungswege, sodass gemeinsames Lernen verhindert wird, bei dem sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrpersonen Erfahrungen im „Umgang mit Heterogenität“ machen können – separierende Lernarrangements führen bei den Beteiligten in der Regel zu einer Verengung der Normalitätsvorstellungen;
- der Ausbau des Angebots an *separierend* angebotenen Massnahmen (Sonderklassen, Therapie-Angebote, Zusatzunterricht in Deutsch als Zweitsprache etc.), der eine Nachfrage schafft;
- Selektionswirksame Beurteilungsverfahren schon vor dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit, sodass ein beinahe permanentes Vergleichen und aneinander Messen der Schülerinnen und Schüler aufgrund gleicher Leistungskriterien notwendig wird – Individualisierung wird dadurch erschwert bzw. verunmöglicht, Normalisierung ist dagegen die Regel;

³ Wobei mit der Wahl von wissenschaftlich begründeten Argumenten bereits ein normativer Entscheid gefällt wird.

- wachsende Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler bezüglich inhaltlicher Lernziele in Zeiten komplexer gesellschaftlicher Anforderungen (Globalisierung, Wettbewerb, Arbeitslosigkeit), sodass eine Balance mit sozialen Lernzielen erschwert werden kann;
- steigende Erwartungen an Lehrpersonen in komplexen Systemen, oft gekoppelt mit schwieriger werdenden Rahmenbedingungen (grössere Klassen, neue Aufgaben, höhere Kooperationsdichte etc.), sodass die individuelle Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern, das Einlassen auf Neues/Fremdes oder allgemein Veränderungen oft auf Überforderung und/oder Ablehnung stossen;
- unzureichende Kompetenzen von Lehrpersonen, um auf die unterschiedlichen Erfahrungshorizonte von Schülerinnen und Schülern unterstützend zu reagieren (statt essentialisierend und stigmatisierend);
- starke Überzeugung vieler Beteiligter (Lehrpersonen, Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitiker, Eltern, Schülerschaft), dass das aktuelle Bildungssystem „gut“ ist (Schutzfunktion der Sonderklassen, besondere Förderleistungen von homogenen Klassen, Notwendigkeit von Noten etc.).

Strukturen und Praktiken für den erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität“

Demgegenüber (und in Entsprechung dazu) liefern bisherige Forschungsergebnisse Hinweise darauf, welche schulischen Strukturen und Praktiken tendenziell förderlich für den „Umgang mit Heterogenität“ sind (Bless, 1995; Salvin, 1996; Eckhart, 2005b; Eckhart, 2005a; Reh, 2005; Ainscow & Miles, 2008; Nutsche, 2009):

- Die gemeinsame Schulung aller Kinder und Jugendlichen in der Regelschule (**Integration**), wobei für verschiedene Lernaufgaben unterschiedliche Gruppen bzw. Lern-Arrangements gebildet werden sollen. Die Forschung hat dazu gezeigt, dass das Potenzial heterogener Lerngruppen beachtlich sein kann. Gemischte Lerngruppen sind erfolgreicher bezüglich sozialer, bei gut geführtem „kooperativem Lernen“ auch bezüglich kognitiver Effekte.
- Dazu bedarf es allerdings der Schaffung **pädagogischer Gestaltungsräume** (flexiblere zeitliche Organisation und variable Zusammensetzung der Lerngruppen).
- Notwendig ist mehr Individualisierung, wozu **neue didaktische Konzepte** und passende Unterrichtsmaterialien/Lehrmittel einer Anwendung bedürfen. Wichtig dabei sind etwa die Pflege der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Berücksichtigung der Geschlechtergleichstellung, die Orientierung an den Stärken der Schülerinnen und Schüler, soziales Lernen, Betrachtung von Lerngegenständen unter mehreren Perspektiven (Perspektivenwechsel, Anreicherung der Curricula) und bewusste Gestaltung von sozialem Lernen. Unterstützend wirken passende Lehrmittel und Lehrgänge.
- Wichtig ist die **Reflexion okzidentaler Grundannahmen** und dabei insbesondere die Differenzierung des Leistungsbegriffs, der aktuell monokulturell und monolingual ausgerichtet ist und zu entsprechenden monokulturellen und monolingualen schulischen Praktiken führt (Gogolin, 1994). Es sollen nicht mehr nur diejenigen Kinder favorisiert gefördert werden, die bereits die in der Schule vorherrschende Schweizer Mittelschichtskultur von zu Hause mitbringen. Und es soll auch nicht nur eine Förderung angeboten werden, die auf ein Leben in einem immer weniger verbreiteten sesshaften Schweizer Mittelschichtsmilieu ausgerichtet ist (Fend, 1980). Folglich ist nicht nur eine Individualisierung im Bezug zu unterschiedlichen Erfahrungshorizonten der Schülerinnen und Schüler gefordert, sondern auch im Hinblick auf unterschiedliche künftige Lebenswelten in pluralisierten Gesellschaften.

- Die Heterogenität der Lebensformen und Erfahrungshorizonte verlangt ein vermehrtes **Aushandeln von gemeinsamen Normen und Regeln**. Was für die einzelne Lehrperson oder Schule als sinnvoll und richtig erachtet wird, mag nicht von allen weiteren an der Schule Beteiligten geteilt werden. Deshalb gilt es, Partizipation zu ermöglichen und notwendige Regeln gemeinsam auszuhandeln. Je nach Regelbereich bedeutet dies etwa den Einbezug der Schülerinnen und Schüler und/oder der Eltern sowie weiteren gesellschaftlichen Akteuren.
- Der erfolgreiche Umgang mit Heterogenität kann gefördert werden durch regelmässigen **Erfahrungsaustausch** und das Voneinander-Lernen innerhalb und zwischen Schulen. Dazu müssen angemessene **Zusammenarbeitsstrukturen und -kulturen** geschaffen werden.

Unbestritten ist aufgrund aktueller Forschungsergebnisse allerdings auch, dass der Wandel in Richtung der genannten Strukturen und Praktiken angemessene Unterstützung bzw. Ressourcen und viel Zeit brauchen.

A.2.5 Folgerungen: „Umgang mit Normalitäten“

Lehrpersonen und damit auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung sind heute mit dem anspruchsvollen Bildungsauftrag konfrontiert, in demokratischen, individualisierten und globalisierten Gesellschaften, die auf Gleichheitsversprechungen beruhen und gleichzeitig immer grössere soziale Ungleichheiten produzieren, die Förderung individueller Bildungsmöglichkeiten (Individualisierung und die Vielfalt der Lebensgestaltungen) und gesellschaftlich komplexer werdenden Anforderungen (Integration und gesellschaftliches Zusammenleben) zu verbinden (vgl. Tabelle auf der nächsten Seite).

So gilt es immer zu bedenken, dass im aktuellen Bildungswesens Regeln und Normen institutionalisiert sind, die in der je spezifischen Gesellschaft vorherrschende Hierarchien und Vorstellungen von „Normalität“ zum Ausdruck bringen und dem Umgang mit Heterogenität wesentliche Grenzen entgegensetzen. Theorie und Praxis, die davon abstrahieren oder sie nicht zur Kenntnis nehmen wollen, sind nicht wohlmeinend, sondern können kontraproduktiv wirken, da sie bestehende Verhältnisse, Vorurteile und Ungerechtigkeiten zementieren (Müller, 2007). Entsprechend sollte ein kompetenter „Umgang mit Heterogenität und Normen“ – verstanden etwa als Sensibilität für mögliche sozial geprägte Differenzen und Normalitäten sowie darauf bezogene konstruktive Praktiken und dahinter stehender Ungleichheiten und Hierarchien – immer mehrdimensional gedacht werden. Dies ist um so mehr von Bedeutung als in individualisierten und globalisierten Gesellschaften die Individuen selbst in verschiedenen Kontexten unterschiedlich sind und die eigenen, verschiedenen Normen, Zugehörigkeiten und sozialen Positionen sich zudem wandeln (vgl. Beiträge in Hess & Wulf, Hrsg., 1999).

Tabelle *Umgang mit Heterogenität und Normen in Bildungsprozessen als Balance zwischen Individualisierung und Integration, zwischen individuellen Besonderheiten und gemeinsamen Regelungen*

Umgang mit Heterogenität und Normen	Heterogenität Individualisierung, Vielfalt der Lebensgestaltung Individuelle Besonderheiten als Anspruch und Recht	Normen Integration ⁴ , gesellschaftliches Zusammenleben Gemeinsame Regeln und Normen als soziale Notwendigkeit
Motivation, Beurteilung und Bewertung	Anspruch auf Anerkennung	vorherrschende (oft implizite) gesellschaftliche und institutionelle Wertungen
Lernen, Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten	Chancengerechtigkeit und Solidarität	institutionelle Ansprüche an die Individuen (an Schülerinnen und Schüler, an Studierende, an Dozierende)
Inhalte	Entfaltung von individuellem Wissen und Können	notwendiges Wissen und Können (u.a. über Vielfalt der Lebensformen und ihre Grenzen)
Prozesse, Verfahren zur Verhandlung und Festlegung von Normen	diskursive Verfahren	bestehende Regelungen auf höheren Ebenen (international, national, regional, kantonal, institutionell)

Für Bildung allgemein sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Besonderen bedeutet dies, dass eine differenzierte Auseinandersetzung aller Beteiligten mit „Normalitäten“ stattfinden sollte (Sieber, 2007). Dazu gehört, in Anlehnung an die Tabelle oben:

- ein Bewusstsein über vorherrschende gesellschaftliche Wertungen (z.B. Behinderte, Ausländer, Frauen, Hochschulabsolventinnen, Fahrende, Bauarbeiterinnen und Frisöre sind in den meisten Kontexten weniger wert als Nicht-Behinderte, Schweizer, Männer, Schulabbrecherinnen, Sesshafte, Ingenieurinnen und Mode Designer) sowie institutionelle, oft implizite Normen (wie etwa Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Rücksichtnahme etc.) und darüber, wie diese entstanden sind und wie sie in den Bildungsprozess hineinwirken;

⁴ Allerdings steht die Integrationsfunktion der Schule in einzelnen europäischen Ländern aktuell zur Debatte und es wird teilweise die Meinung vertreten, dass Schulen die Schülerinnen und Schüler nicht in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren haben, sondern die Schulen ein Abbild einer multikulturellen Gesellschaft darstellen sollen, in denen alle Kulturen gleichwertig nebeneinander anerkannt werden. So meint etwa eine Mutter einer ethnischen Minorität sinngemäss: Wir schicken unsere Kinder nicht in die Schule, damit sie integriert werden, sondern, damit sie eine gute Ausbildung erhalten. (European Commission, 2007, S. 3, Übersetzung psi)

- eine explizite Herausarbeitung, Darstellung und Kommunikation über institutionelle Ansprüche an Schülerinnen und Schüler (z.B. Bildungsstandards), an Studierende und Dozierende von Pädagogischen Hochschulen (z.B. Professionsstandards, Pflichtenhefte);
- die periodische Überprüfung der Curricula dahingehend, ob sie notwendiges Wissen und Können im Hinblick auf eine pluralisierte Welt beinhalten (u.a. über Vielfalt der Lebensformen und ihre Grenzen) und ob diese Inhalte an die pluralen Vorerfahrungen der Lernenden anzuknüpfen vermögen;
- ein Wissen um bestehende Regelungen auf unterschiedlichen Ebenen (international, national, regional, kantonal, institutionell, gruppenbezogen) und wie diese bei Bedarf neu verhandelt werden können.

Das klingt vielleicht einfach, ist allerdings in der Praxis kein leichtes Unterfangen, weil dadurch über weite Strecken diejenigen lebensweltlichen Routinen befragt werden, die die Identitäten der Lehrenden und Lernenden betreffen und die das Leben massgeblich vereinfachen. In einem Kontext allerdings, in dem sich lebensweltliche Erfahrungshorizonte zunehmend multiplizieren, führt nur die Fähigkeit zur Relativierung der eigenen „Normalitäten“ dazu, die im „Umgang mit Heterogenität“ so relevanten Zugehörigkeiten und Anerkennung zu ermöglichen. Das Endziel einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung müsste entsprechend sein, dass Lehrpersonen in ihren Tätigkeiten nicht „Normalitäten“ und Gleichheit von Leistung, Gesundheit, Geschlecht, Alter, sozialem Status, Kultur, Ethnie, Religion, Nationalität oder Sprache favorisieren (Spetsmann-Kunkel, 2009), sondern Differenz als essentiell erleben und als Recht anerkennen. Lehrpersonen sollten zudem zwischen Allgemeinem und Besonderem zu unterscheiden wissen sowie verstehen, wie bestehende Machtverhältnisse und gesellschaftliche Hierarchievorstellungen wirken und sich gegen Ungerechtigkeiten und Diskriminierung von Schülerinnen- und Schülern zur Wehr setzen können.

Mit anderen Worten: In der Lehre der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Hinblick auf Schulen in pluralisierten Gesellschaften sollte es zentral um Themen gehen, anhand derer die Studierenden eine „Normalität“ reflektierende (Schul-)Praxis kennen und anwenden lernen können. Dabei geht es insbesondere darum, sich mit dem in unserem Habitus verankerten gesellschaftlichen Werte- und Normenverständnissen und mit unserer Bereitschaft, unterschiedliche Menschen als unter ihren je spezifischen Bedingungen kompetent handelnde Mitmenschen zu sehen und zu reflektieren, in welchen Situationen wir andere nicht als gleichwertig oder gleichberechtigt anerkennen. Und es geht darum zu erkennen, was das Allgemeine, die für alle gültigen Normen sind und wo das Besondere anfängt und dies produktiv gepflegt und genutzt werden kann.

A.3 „Umgang mit Heterogenität und Normen“ – Mehr als Kompetenzen von Lehrpersonen

Die bisherigen Ausführungen verweisen darauf, dass es beim „Umgang mit Heterogenität und Normen“ um mehr als nur Kompetenzen von Lehrpersonen geht. Dies wird u.a. in einem viel beachteten Papier des LCH (Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer) betont, in dem verschiedene Ebenen des „Umgangs mit Heterogenität“ dargestellt werden: (1) die Kompetenzentwicklung und Grundhaltungen der Lehrperson; (2) die Organisation Schule mit ihren Ressourcen; (3) die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung; (4) das Bildungssystem als Ganzes und damit insbesondere die Bildungspolitik, die Bildungsverwaltung sowie die Schulbehörden (Grossenbacher et al., 2006).

Damit wird auf zwei zentrale Aspekte verwiesen, die für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Zusammenhang mit dem „Umgang mit Heterogenität und Normen“ zentral sind:

- Die Lehrpersonen und die Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung sind zentrale Komponenten für den erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität und Normen“.
- Lehrpersonen sowie die Lehrerinnen- und Lehrerbildung können alleine keinen erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität und Normen“ gewährleisten.

Dies gilt es in einem Konzept für den „Umgang mit Heterogenität und Normen“ für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu berücksichtigen.

A.3.1 Fokus des vorliegenden Konzepts

Das vorliegende Leitthema fokussiert auf den „Umgang mit Heterogenität und Normen“ in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PHZ Zug (vgl. Abbildung 2).

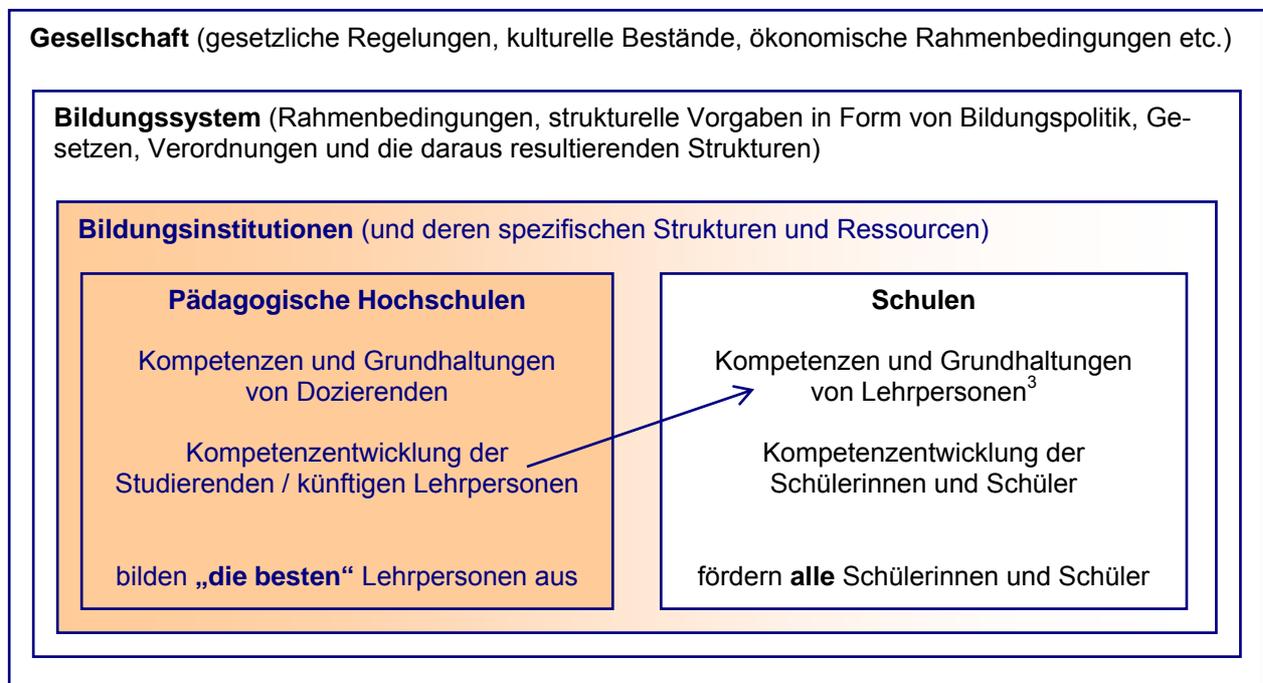


Abbildung 2: Ebenen und Komponenten, deren gelungene Gestaltung und Zusammenspiel zu einem erfolgreichen „Umgang mit Heterogenität und Normen“ führen

Dabei wird ausgeführt, wie an der PHZ Zug mit Heterogenität und Normen umgegangen werden soll, sodass die Studierenden und künftigen Lehrpersonen optimal in ihrer individuellen Kompetenzentwicklung im Hinblick auf die Professionsstandards der PHZ Zug gefördert werden. Die Professionsstandards selber stehen allerdings nicht im Mittelpunkt der Auseinandersetzungen des vorliegenden Konzepts. Einerseits sind diese dem Leitthema übergeordnet und andererseits sind sie bereits ausgeprägt auf den Umgang mit Heterogenität ausgerichtet.

Abbildung 2 zeigt neben dem Fokus des vorliegenden Konzepts auch dessen Einbettung. Der „Umgang mit Heterogenität und Normen“ sollte nie isoliert bezogen auf eine einzelne Bildungsinstitution betrachtet werden. Wie wir an der PHZ Zug oder die von uns ausgebildeten Lehrpersonen an ihren künftigen Schu-

⁵ Diese sind in den Professionsstandards der PHZ Zug formuliert.

len unterrichten ist immer eingebettet in übergeordnete gesellschaftliche und schulische Strukturen. Diese setzen dem Handeln Grenzen, beinhalten aber auch Gestaltungsräume. Diese zu kennen und konstruktiv zu nutzen ist im Umgang mit Heterogenität und Normen von grosser Bedeutung.

A.3.2 Pädagogische Hochschulen sind keine Volksschulen

Im Unterschied zur Volksschule, die **alle Kinder und Jugendlichen**, ungeachtet ihrer Lern- und Leistungsfähigkeiten, Gesundheit, Motivation, Religionen, Geschlechter, ihres Alters, ihrer sozialen und kulturellen Herkunft oder Erstsprachen zu fördern hat, ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung darauf ausgerichtet, nur die für den Lehrberuf geeigneten und tendenziell nur **die besten Leute** auszubilden (OECD, 2004). Damit unterscheidet sich die Ausbildung an einer pädagogischen Hochschule in einem zentralen Bereich von der Ausbildung an einer Volksschule: **Die Studierenden müssen selektioniert werden**, einerseits bereits beim Eintritt in die Lehrerinnen und Lehrerbildung (Zugang in der Regel nur mit gymnasialer Maturität oder bestandener Zugangsprüfung) und andererseits im Laufe der Ausbildung bzw. vor dem Abschluss des Lehrdiploms.

Damit kommt der Auseinandersetzung mit den Normen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine ganz besondere Bedeutung zu.

Grundhaltungen

0.1 Das Interesse und eine forschende Neugier, der Vielfalt von Menschen und Gegenständen zu begegnen, und die Bereitschaft, mit verschiedenen Menschen zu arbeiten und zu lernen.

Indikatoren

- Mitarbeitende setzen sich mit für sie neue Themen auseinander.
- Die Mitarbeitenden arbeiten in unterschiedlichen Teams zusammen.
- Heterogenität wird als reiche Ressource für die Unterstützung des Lernens und Arbeitens angesehen und nicht als Problem.
- Die Vielfalt der Mitarbeitenden und Studierenden ist im Hochschulalltag sichtbar und zeigt sich u.a. in den Aktivitäten der Gemeinschaft (z. B. Kunst- und Kultrangebote, Sportanlässe, Sprachenpräsenz, Mediothek, Aufnahme von internationalen Studierende).
- Die Unterschiedlichkeit von Menschen wird als anregend wertgeschätzt und nicht Anpassung an eine einzige Norm angestrebt.
- Studierende bearbeiten Projekte über die von den Dozierenden angeregten Themen hinaus.
- Studierende arbeiten mit wechselnden Partnern und in unterschiedlichen Gruppen zusammen.
- ...

0.2 Die Bereitschaft, Unterschiede in den Lern- und Verhaltensmöglichkeiten zu Unterschieden in den momentanen Arbeits- und Lernvoraussetzungen zu akzeptieren und gleichzeitig institutionelle Ansprüche zu respektieren.

Indikatoren

- Die Mitarbeitenden fühlen sich von ihren Kolleg/innen akzeptiert.
- Die Vorgesetzten fühlen sich von ihren Mitarbeiter/innen akzeptiert.
- Die Studierenden fühlen sich von den Dozierenden akzeptiert.
- Die Studierenden fühlen sich von ihren Mitstudierenden akzeptiert.
- Ausgrenzung wird als ein Prozess verstanden, der an der Hochschule beginnt und als Ausschluss aus der Hochschule enden kann.
- Die Mitarbeitenden respektieren institutionelle Ansprüche.
- Die Studierenden respektieren institutionelle Ansprüche.
- ...

0.3 Die Bereitschaft, sich mit individuell, institutionell sowie gesellschaftlich relevanten Inhalten auseinanderzusetzen.

Indikatoren

- Die Studierenden beteiligen sich rege in den Veranstaltungen.
- Die Mitarbeitenden beteiligen sich an gemeinsamen Aktivitäten.
- Der Aufbau einer unterstützenden Hochschulgemeinschaft wird als ebenso wichtig angesehen wie die Steigerung der (kognitiven) Leistungen.
- ...

0.4 Die Bereitschaft, Rücksicht auf das Funktionieren der Gemeinschaft zu nehmen und bestehende Regeln zu befolgen aber auch die Bereitschaft, sich argumentative von bestehenden (schulischen) Normen abzusetzen und diese auszudifferenzieren.

Indikatoren

- Die Förderung von Zusammenarbeit wird als ebenso wichtig angesehen wie die Bestärkung von Unabhängigkeit.
- Alle fühlen sich für die Gestaltung des Umgangs mit Heterogenität und Normen mitverantwortlich.
- ...

Bereich 1: Anerkennung als kulturelle Aufgaben (Motivation)

1.1 Mitarbeitende und Studierende gehen respektvoll miteinander und mit Dritten um und setzen sich für die Gemeinschaft ein.

Indikatoren

- Alle Personen werden beim ersten Kontakt mit der PHZ Zug freundlich empfangen.
- Neue Studierende und Mitarbeitende werden durch Rituale willkommegeheissen und verabschiedet.
- In der Öffentlichkeitsarbeit der PHZ Zug wird deutlich, dass es ihr Grundprinzip ist, auf die Vielfalt der Studierenden und Mitarbeitenden und ihre Hintergründe einzugehen.
- Die PHZ Zug würdigt verschiedene externe Kulturen und Gemeinschaften.
- Die Mitarbeitenden und Studierenden identifizieren sich mit der Hochschule.
- Die Studierenden besprechen regelmäßig Fragen ihres Zusammenlebens in der stud.org
- Mitarbeitende gehen unabhängig von ihrer Berufsrolle, ihrer Geschlechterrolle, ihrem sozialen Status und ihrer ethnischen Zugehörigkeit an der PHZ Zug respektvoll miteinander um.
- Auch Mitarbeitende mit kleinem Pensum werden darin bestärkt, sich aktiv in das Hochschulleben einzubringen.
- ...

1.2 Mitarbeitende und Studierende werden bezüglich eines möglichst umfassenden Persönlichkeitskonzepts wahrgenommen und insbesondere ihre Stärken und Beiträge zum Gelingen der Arbeit an der PHZ Zug werden gewürdigt.

Indikatoren

- ...

1.3 Mitarbeitende haben ein hohes Bewusstsein für vorherrschende gesellschaftliche und innerhalb der Institution gebräuchliche Wertungen und sind bestrebt, im Umgang miteinander sowie mit den Studierenden ihre Normalitätsvorstellungen zu differenzieren.

Indikatoren

- ...

1.4 An alle Studierenden und Mitarbeitenden werden hohe Erwartungen gestellt.

Indikatoren

- ...

1.5 Die Beurteilungen von Studierenden und Mitarbeitenden sind in ihrer Tendenz von leicht optimistischen Erfolgserwartungen geprägt.

Indikatoren

- ...

1.6 Verhaltens- und Leistungserwartungen werden expliziert und kommuniziert und das Gegenüber darin unterstützt, die Erwartungen zu erfüllen.

Indikatoren

- ...

1.7 Die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung notwendige Selektion findet an der PHZ Zug spätestens am Ende des ersten Studienjahres statt. (*umstrittener Leitsatz*)

Indikatoren

- ...

Bereich 2: Lernen als optimale Förderung

2.1.1 Die gemeinsam getragenen institutionellen Ansprüche an die Mitarbeitenden werden transparent kommuniziert.

Indikatoren

- ...

2.1.2 Die Vielfalt und unterschiedlichen Potenziale der Mitarbeitenden an der PHZ Zug werden anerkannt und für gemeinsames Lernen genutzt.

Indikatoren

- ...

2.1.3 Die Strukturen an der PHZ Zug unterstützen die Mitarbeitenden, sich weiterzubilden, sich weiterzuentwickeln und sich aktiv einbringen zu können.

Indikatoren

- ...

2.2.1 Die gemeinsam getragenen institutionellen Ansprüche an die Studierenden werden transparent kommuniziert.

Indikatoren

- ...

2.2.2 Die Lernangebote an der PHZ Zug sind grundsätzlich an den Lernbedarf der Studierenden ausgerichtet.

Indikatoren

- ...

2.2.3 Die Strukturen der Ausbildung an der PHZ Zug unterstützen die genannte Gestaltung von Lernangeboten.

Indikatoren

- ...

Bereich 3: Inhalte für vielfältige Erfahrungshorizonte und Lebenswelten

3.1 An der PHZ Zug wird die Entfaltung individuellen Wissens und Könnens gefördert.

Indikatoren

- ...

3.2 Die angebotenen Lehr-Lern-Arrangements fördern eine normalitätsreflektierende Praxis.

Indikatoren

- ...

3.3 An der PHZ Zug wird Wissen über Identitätsentwicklungen in verschiedenen Lebenswelten sowie über soziale Konstruktionen von sozialen Differenzlinien in Gesellschaft und auf verschiedenen Ebenen des nationalen Schulsystems vermittelt.

Indikatoren

- ...

Bereich 4: Prozesse für die Verhandlung und Festlegung von Normen

4.1 An der PHZ Zug bestehenden Regeln, Verfahren und Zuständigkeiten werden transparent kommuniziert und gemeinsam umgesetzt.

Indikatoren

- ...

4.2 Neue Studierende und Mitarbeitende werden sorgfältig in die bestehenden Regeln, Verfahren und Zuständigkeiten an der PHZ Zug eingeführt.

Indikatoren

- ...

4.3 Die Regelungen an der PHZ Zug sind verhandelbar. Vorschlägen für Neuregelungen wird offen begegnet. Für Neuregelungen sind bezeichnete Instanzen zuständig und diskursive Verfahren definiert, die einer demokratischen Kultur gerecht werden.

Indikatoren

- ...